

# **Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine**

**José Marín**  
**Université de Genève**

## **INTRODUCTION**

À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, les peuples autochtones revendiquent leur droit à l'autonomie, et à l'autogestion de leurs territoires ancestraux par le biais de la revalorisation de leurs langues et cultures. Ceci est un mouvement d'une profonde signification, en vertu duquel sont réaffirmées les connaissances, les savoirs et les modes d'apprentissage autochtones. Ce fait devient très important dans plusieurs régions du monde. L'éducation constitue le véhicule par lequel toutes ces demandes sont canalisées avec une approche bilingue et interculturelle en Afrique, en Asie, en Océanie, en Amérique latine et ainsi qu'en Amérique du Nord (Gale, 1995 ; Godenzzi, 1996 ; Lewin, 1995 ; Lipka & Stairs, 1994 ; Pridmore, 1995 ; Rostkowski, 1973 ; Singh, 1995 ; Teasdale, 1994, 1995 ; Teasdale & Little 1995 ; Varese, 1990). Les peuples autochtones tiennent leur nom du fait qu'ils ont été les premiers occupants d'une terre ou d'un territoire donné (Teasdale, 1994). En 1993, les Nations Unies ont déclaré *la décennie des peuples autochtones*.

En Europe, les programmes officiels d'éducation sont confrontés à l'existence de minorités nationales et ethniques, à des populations immigrantes ainsi qu'à des populations itinérantes ; c'est le cas des tziganes, principalement dans les pays de l'Europe de l'Est (Jäggi, 1988 ; Janodet & Ferreira, 1992 ; Liégeois, 1994 ; Thodé-Studer, 1987). Les approches interculturelles dans l'éducation en Europe sont souvent destinées aux seuls étrangers ; il devient pourtant nécessaire d'abandonner la place marginale que cette

approche occupe de façon à assumer la diversité socioculturelle et linguistique comme finalité de l'éducation (Allemann-Ghionda, 1999 ; Perez, 1998 ; Perregaux, 1994). D'ailleurs, Gasché (1999) affirme que « l'éducation interculturelle doit intéresser tous les pays qui abritent des populations minoritaires à caractéristiques sociales, religieuses, linguistiques et culturelles qui les différencient d'une société, religion, langue ou culture qui prétendent être représentatives de la nation, en tant que mythe unificateur prôné par l'État » (p. 1).

Dans le contexte de l'Amérique latine, la question centrale qui anime ici notre réflexion est de savoir comment imaginer une éducation appropriée aux peuples autochtones, à partir d'une approche interculturelle. *L'éducation appropriée* signifie des programmes planifiés et réalisés conjointement avec les Indiens, en fonction de leurs intérêts et à partir des associations et fédérations indigènes, visant à leur permettre de renforcer de leurs identités et à leur rendre le statut de sujets de leur propre histoire, ce dont ils ont été si longtemps privés.

Actuellement, dans la grande majorité des pays où vivent ces peuples, les institutions scolaires de l'éducation officielle, monolingues et par essence monoculturelles, se trouvent confrontées au défi de savoir comment gérer cette diversité linguistique et culturelle. Nous croyons que l'éducation interculturelle peut devenir le fondement de programmes qui mettent en valeur les langues et les cultures autochtones en les associant aux perspectives de la culture occidentale à travers l'échange. Dans certains cas, le respect des langues et cultures a déjà été pris en compte par une politique éducative qui facilite l'intégration démocratique des minorités ethniques dans les sociétés multiculturelles. L'éducation a un rôle très important en ce qui concerne la défense des droits des peuples autochtones et la politique de leur développement économique, social et culturel.

La première partie de notre article est consacrée à une brève introduction théorique concernant les peuples autochtones et leur dimension culturelle et historique dans le contexte latino-américain. Nous aborderons, en deuxième partie, l'étude des programmes d'éducation bilingue et interculturelle conçus à partir des années 80 dans différents pays de l'Amérique latine. Comme on ne peut pas parler d'approche interculturelle sans faire référence à la dimension politique sous-jacente aux programmes éducatifs officiels imposés par les États-Nations, nous les envisagerons en rapport à la diversité culturelle et linguistique brimée et au rôle de l'école associée à cette politique d'assimilation des minorités ethniques.

## **DIMENSION HISTORIQUE DU CONTEXTE INTERCULTUREL**

Nous sommes le produit de différents métissages survenus au cours de l'histoire des civilisations (Laplantine & Nouss, 1997). Ce processus s'est développé dans le cadre d'une énorme diversité écologique de laquelle est issue la diversité culturelle malgré l'appartenance de l'homme à une seule espèce biologique (Langaney, Van Blijenburgh & Sánchez-Mazas, 1992). Dans cette perspective, toute prétention de pureté biologique est *insensée*, chacun de nous possédant une histoire génétique unique. L'histoire des sociétés humaines est associée à l'histoire des migrations, aux contacts culturels source de multiples influences. Ces rencontres ont été de caractères divers : soit refus et confrontations, soit échanges pacifiques et apprentissages mutuels. Les cultures se sont construites et modifiées dans des contextes dynamiques. Autant les collectivités que les individus, en tant que participants aux interactions de leur histoire, soumis à ses influences et à ses conditionnements multiples, ont façonné leurs identités de façon multiple.

Actuellement le processus de mondialisation de l'économie ainsi que la révolution technologique des communications et de l'information multiplient les contacts entre les peuples dans plusieurs domaines. Cependant, bien que l'ordre néo-libéral facilite le libre trafic des marchandises, il impose des barrières au libre transit des personnes : la planète devient un « village » aux multiples clivages à l'échelle mondiale (Chomsky & Die-trich, 1998 ; Forrester, 1996 ; Hallak, 1998 ; Hobsbawm, 1999 ; Oman, 1996 ; Ramonet, 1997). Au-delà des intérêts géopolitiques des groupes hégémoniques, nous vivons tous – six milliards d'êtres humains – sous le même ciel et dans la même « maison ». La question : comment faire pour vivre ensemble ? Comment faire pour nous respecter et profiter mutuellement de nos diversités ? C'est là la dimension interculturelle de l'histoire humaine contemporaine (Demorgon, 1998 ; Demorgon & Lipianski, 1999).

Le mode même du développement des sociétés contemporaines devient interculturel dans des contextes bien différents : décolonisations, guerres, génocides, crises économiques, migrations, formation de blocs régionaux, construction européenne, mondialisation, mutations et clivages socio-économico-culturels, chômage et exclusion. Ces contextes associent le tragique à la complexité où s'articule le local et le mondial avec la perte des certitudes passées (Hess, 1998).

## **L'APPROCHE INTERCULTURELLE ENTRE IDENTITÉ ET ALTÉRITÉ**

L'espace interculturel engage à une réflexion de base en vue d'imaginer une pédagogie appropriée aux sociétés multiculturelles. La communication se construit alors sur la base du respect de la diversité et permet de développer une perception du monde en tant que lieu historique dont l'exploration nous est donnée en partage. Le fait de reconnaître et de respecter l'existence de l'altérité nous oblige à réfléchir aux questions afférentes à la qualité de ces rapports. Cette réflexion touche à la société, à ses clivages et à l'école en tant qu'institution intermédiaire entre l'État et la société – en tant que médiatrice de la diversité culturelle et linguistique.

Chaque culture construit sa propre vision du monde et peut prétendre à la considérer comme universelle dans une perspective ethnocentrique. « Cette mise au centre de sa propre culture est basée sur une observation des anthropologues : les cultures sont autocentrées ; chacune procède d'un modèle de départ par rapport auquel ses représentations et ses valeurs sont justifiées », comme l'affirmait Camilleri (1993, p. 35).

L'implication sociale de notre vie quotidienne et l'interaction des uns avec les autres, mettent en question nos identités. Cette mise en question engendre une insécurité qui empêche une dynamique interculturelle. On peut donc imaginer la difficulté qu'il y a pour que *la décentration indispensable* rencontre une réflexion interculturelle tenant compte de la complexité de la réalité et des exigences éthiques qui accompagnent la réflexion. On ne peut pas se restreindre à la lutte contre les préjugés, l'intolérance, l'ethnocentrisme, le nationalisme et le racisme. On ne peut pas non plus se contenter de la seule approche descriptive et comparative sans se « compromettre » dans la recherche des mécanismes qui président au respect de la pluralité de nos sociétés : le sentiment de sécurité mutuelle en est sans doute le point de départ.

Les approches interculturelles sont applicables dans plusieurs domaines à partir de l'histoire de la rencontre de l'identité et de l'altérité – du dialogue *entre soi-même et les autres*, dans une perspective qui permette la reconnaissance de ce qui est commun à tous. Cette approche permet d'imaginer l'existence d'autres formes de perception des connaissances et d'interprétation de la réalité. La démarche interdisciplinaire utilisée par l'approche interculturelle permet la rencontre des multiples visages de la société et de leur complémentarité, en vue d'une intégration participative.

Actuellement, certaines conceptions sont véhiculées par l'ethnocentrisme colonial sous forme de « vérités » : l'existence des races, la hiérarchisation biologique et culturelle par exemple. Or, tous les êtres humains appartiennent à la même espèce *alors que chacun est différent de l'autre*.

Cette diversité n'est pas un défaut, mais un trait déterminant qui préserve l'espèce humaine entière. Le décalage socio-économique entre les individus et les peuples ne se justifie ni biologiquement, ni culturellement (Marin, 1994a).

## **LE CONCEPT DE CULTURE**

Le concept de culture permet une meilleure compréhension de la nature humaine. L'individu est le produit de l'interaction entre son héritage naturel avec le milieu culturel dans lequel il a été socialisé. Il est issu d'un vaste processus d'accumulation de connaissances, selon les différences des chances et des expériences qui font l'histoire de sa vie. Chacun de nous devient le fruit des contextes culturels dans lesquels il est capable de se reconnaître et sur lequel il construit son identité – contextes riches et dynamiques, à partir desquels il essaye de s'adapter constamment.

Si la culture peut constituer une ressource très précieuse pour notre émancipation, elle peut aussi être un obstacle insurmontable – une sorte de *camisole de force* – selon l'utilisation que nous en faisons. La culture peut devenir la négation de l'individu. Si nos cultures sont des portes ouvertes au développement humain, en même temps elles peuvent constituer des pièges. L'ethnocentrisme sur lequel chaque culture essaye de s'appuyer est une affirmation identitaire exacerbée qui produit des effets pervers et justifie des inégalités de toutes sortes dans les rapports des uns avec les autres.

La culture se traduit sous forme de traditions et de comportements qui s'expriment par des systèmes de symboles, des codes, des valeurs, des techniques. Tout ce processus fonde les identités. C'est dans ce « contexte de départ » que les individus peuvent « négocier » constamment les influences, les apprentissages, le partage ou l'imposition d'autres contraintes culturelles avec leur propre histoire quotidienne. C'est ici que se nouent les liens entre l'individu et sa culture d'origine confrontée à des interactions qui dépassent largement tout déterminisme culturel. Nous parlons de la culture au pluriel au-delà de toute classification hiérarchique. Chaque peuple se pose des questions sur *le sens* de la vie, de la mort, de la santé, de ses rapports avec la nature et de la transmission de ses connaissances dans ces différents domaines ; il se pose aussi la question du « comment » les transmettre.

## **Un monde en mutation**

Alors qu'actuellement la mondialisation de l'économie contrôle aussi le domaine de l'information et des communications, nous vivons les contraintes

d'une *culture de masse*. Ce processus se traduit par l'affaiblissement économique et politique des États-Nations ; parallèlement il permet l'émergence d'un réveil des identités culturelles en tant qu'expression d'une résistance à cette hégémonie et favorise, entre autre, la création de programmes éducatifs alternatifs en Amérique latine (Gasché, 1998a).

En Europe un double mouvement revendicatif se manifeste. D'une part, certaines régions se considèrent opprimées par un État centralisateur et revendiquent les droits à leur langue et leur culture dans les institutions éducatives et culturelles : c'est le cas, entre autres, des Catalans en Espagne et des minorités nationales hongroises en Roumanie. D'autre part, certaines régions recourent parfois à des stratégies violentes dès que leurs aspirations sont associées à une demande d'indépendance politique comme c'est le cas des nationalistes basques en Espagne et des Corses en France (Ferrer, 1998 ; Gasché, 1998b ; Perez, 1998 ; Salvi, 1973). Un deuxième mouvement revendicatif au niveau européen est celui des populations d'immigrés qui cherchent à perpétuer leur héritage religieux, linguistique et culturel dans leur nouveau pays de résidence.

Dans un cadre semblable, des conflits appelés « inter-ethniques » ont surgi à la suite de la disparition de l'URSS et ont donné lieu à des conflits armés : c'est le cas de la lutte pour l'indépendance en Tchétchénie et au Daghestan ainsi qu'en Asie Centrale et au Caucase. L'exemple le plus dramatique des tensions provoquées par le non-respect de la diversité religieuse, linguistique et culturelle de la part d'un nationalisme extrémiste, se manifeste dans le drame de *la purification ethnique* : celui qui a suivi l'éclatement de la Fédération yougoslave (Serbie, Bosnie et Croatie) au début des années 90 et dernièrement celui vécu entre les Serbes et les Kosovars, et entre les Kosovars et les Tziganes (Derens, 1999). Cependant le cas des Kurdes de Turquie est à remarquer : il relativise le discours de ceux qui prétendent défendre les droits de l'homme en Yougoslavie tout en laissant la Turquie effectuer son propre nettoyage ethnique. Les intérêts économiques et géopolitiques priment ici sur toute priorité « humanitaire » (Picard, 1991).

La situation contemporaine est donc caractérisée de multiples mutations. L'approche interculturelle récupère là sa propre dimension historique : au-delà de sa problématique éducative, psychologique et migratoire, elle aide à mieux comprendre la nécessité du respect de la diversité, de la pluralité et de la difficile gestion de la démocratie. Dans ces conditions, l'approche interculturelle permet de mieux se comprendre pour vivre ensemble. *Une décentration culturelle* permanente, en tant que travail quotidien sur soi-même (donc aussi sur le monde extérieur) reste la seule possibilité de gérer une approche interculturelle propre à entamer un véritable dialogue des cultures.

## **L'école et les populations autochtones dans les Amériques**

Dans les deux Amériques l'école officielle est tributaire du modèle occidental. Dès le XIX<sup>e</sup> siècle l'école est instituée simultanément à la création des Républiques. Au XX<sup>e</sup> siècle, cette éducation officielle et les programmes d'alphabétisation des adultes essaient d'accentuer l'implantation des valeurs étrangères aux cultures autochtones. Malgré leur résistance, l'occident a imposé sa vision du monde, sa langue et sa culture (Montoya, 1990).

En Amérique du Nord – comme partout ailleurs – l'école obligatoire provoque des résistances qui s'expriment par le refus explicite de l'école de la part des chefs indiens eux-mêmes. Ainsi en 1744, dans un passage de son autobiographie, Tatanga Mani (indien Stoney) commentait l'éducation qu'il avait reçue chez les hommes blancs de la manière suivante :

Oh oui ! Je suis allé à l'école des hommes blancs, j'ai appris à lire leurs livres de classe, les journaux et la Bible. Mais j'ai découvert à temps que ce n'était pas suffisant. Les peuples civilisés dépendent beaucoup trop de la page imprimée. Je me tournai vers le livre du Grand Esprit qui est l'ensemble de sa création. Vous pouvez lire une grande partie de ce livre en étudiant la nature. Vous savez, si vous prenez tous vos livres et les étendez sous le soleil en laissant pendant quelque temps, la pluie, la neige et les insectes accomplir leur œuvre, il n'en restera plus rien. Mais le Grand Esprit nous a fourni la possibilité, à vous et à nous, d'étudier à l'université de la nature, les forêts, les rivières, les montagnes, et les animaux dont nous faisons partie » (Mc Luhan, 1971, p. 110).

Pour l'ensemble des peuples autochtones des Amériques la culture est considérée comme le produit des rapports étroits qu'entretient l'homme avec la nature. La nature y est considérée comme un système vivant duquel l'homme fait partie (Descola, 1986 ; Gasché, 1999 ; Marin, 1996 ; Montoya, 1990 ; Narby, 1995).

En 1970, désireux de prendre en main leurs propres affaires au moyen de l'« American Indian Mouvement » (AIM), les Amérindiens des États-Unis décident d'organiser un système d'enseignement parallèle à celui des écoles du Bureau des affaires indiennes, qui leur semblent trop orienté vers l'histoire, la culture et les valeurs européennes (Rostworski, 1973). En effet, par assimilation forcée, les enfants étaient expédiés de force dans des écoles éloignées des réserves où il leur était interdit de parler leur langue. On les contraignait à se couper les cheveux et à s'habiller comme les blancs ; cela trouble encore les mémoires.

En imposant le système d'éducation de la société majoritaire, ne risquait-on pas de tourner le dos à l'héritage indien ? En raison d'un passé lourd de souvenirs, l'éducation est demeurée longtemps synonyme de

« désindianisation » pour les peuples autochtones. Leur volonté étant renforcée par leur résistance culturelle, certains indiens se sont orientés vers un autre système scolaire : *les écoles de survie* où l'enseignement des langues indiennes, longtemps interdit, est maintenant assuré dans de nombreux établissements scolaires (Lipka & Stairs, 1994 ; Rostworski, 1973). Le principe du respect de la nature chez les Indiens est en rapport avec les mouvements écologistes actuels, qui essayent de faire pression pour que cet enseignement ait sa place en milieu scolaire.

Ailleurs que sur le continent américain, nous avons l'exemple des peuples autochtones d'Océanie (en particulier les polynésiens de Hawaï et de Nouvelle Zélande) et les Aborigènes d'Australie qui ont subi des bouleversements considérables de par le colonialisme et qui continuent d'être agressées par les puissantes forces d'uniformisation culturelle que représentent les sociétés industrielles dominantes. Même lorsque les peuples indigènes sont numériquement et politiquement dominants, leurs valeurs et leurs traditions culturelles sont menacées (Teasdale & Little, 1995, Teasdale, 1999).

Selon Teasdale (1999), des solutions commencent à émerger de certaines cultures autochtones. Les conditions socioculturelles varient énormément et des approches qui « marchent » dans un contexte peuvent ne pas convenir dans tel autre. Toutefois, les tendances qui suivent sont certainement importantes :

1. Il est indispensable que les peuples autochtones aient vraiment la liberté de prendre leurs propres décisions concernant l'éducation. Ils ont parfaitement le droit d'avoir pleine et entière propriété et autorité, non seulement sur l'éducation, mais sur toutes les institutions, sociales, politiques, économiques, qui influencent directement leurs vies.
2. La langue est cruciale pour la survie culturelle et les peuples autochtones devraient bénéficier du soutien le plus entier pour faire revivre, pour maintenir ou pour développer leurs langues, en particulier lorsque de telles initiatives sont nourries par la communauté, et pas seulement par l'école.
3. Les groupes autochtones devraient obtenir la liberté de repenser l'école en fonction de leurs propres paramètres culturels. Ils devraient disposer de ressources qui leur assurent la possibilité de choisir des modèles de scolarisation favorisant le développement linguistique et culturel.
4. Tout en reconnaissant les droits culturels des groupes autochtones, les éducateurs non autochtones devraient rejeter la supposition que la connaissance occidentale serait plus valable ou plus légitime que les autres connaissances ; ils devraient affirmer que les cultures de la connaissance locale ont le droit de jouer un rôle significatif à l'intérieur des écoles et des autres institutions d'éducation.



5. Les enseignants, conseillers et gestionnaires ne devraient pas dispenser la connaissance, mais la partager, en recourant à une approche « qui consiste à *négozier du sens*, et dans laquelle les incompatibilités entre les deux systèmes d'apprentissage sont repérées et analysées. » (Teasdale, 1999, p.17).

## **DE L'ALPHABÉTISATION BILINGUE À L'APPROCHE INTERCULTURELLE DANS LE CONTEXTE LATINO-AMÉRICAIN.**

Les peuples autochtones d'Amérique latine comptent approximativement 50 millions de personnes ; ces peuples *font partie* de la configuration historique et culturelle du continent). En conséquence ils ont un rôle à jouer dans l'avenir de la culture et de l'éducation de leurs peuples<sup>1</sup>.

Une alphabétisation en castillan et en portugais a été développée par les jésuites pour évangéliser les indigènes, dans le cadre du territoire des Missions au Paraguay et au Brésil au XVIII<sup>e</sup> siècle. Dans ce contexte, des cours d'éducation bilingue ont été donnés, des grammaires et des dictionnaires des langues autochtones (tupi-guarani) ont été conçus. Il y a une similitude avec les missions protestantes fondamentalistes nord-américaines de l'Institut linguistique d'été (Instituto Linguístico de Verano, ILV) : alphabétisation limitée à la traduction en castillan et en portugais de textes religieux et conversion des indigènes à une religion occidentale, dans le but d'une politique d'assimilation. Au-delà de l'intention des missionnaires, l'alphabétisation réalisée au cours de cette période a permis l'implantation précoce d'un système d'éducation bilingue (castillan-guarany) au Paraguay, système qui se poursuit de nos jours (Zimmermann, 1995).

Les rapports entre les colonisateurs et les peuples autochtones ont provoqué des conflits de pouvoir. La condition d'une véritable relation interculturelle ne pouvait pas être remplie : il a donc fallu beaucoup de temps et de souffrance pour reconnaître une dignité aux indigènes et à leur culture (Amodio, 1993).

En Amérique latine, nous avons affaire à des populations autochtones – minoritaires en Colombie ou minorées au Guatemala – qui, alimentées par les revendications politiques face aux États-Nations, sont en train de se constituer en différentes organisations. Elles revendiquent un certain degré

---

1. Populations autochtones, chiffres approximatifs : Argentine 1,5 % ; Bolivie 59,2 % ; Brésil : 0,2 % ; Colombie 2,2 % ; Costa Rica 0,8 % ; Chili 5,7 % ; El Salvador 2,3 % ; Équateur 33,9 % ; Guatemala 59,7 % ; Honduras 3,2 % ; Mexique 12,5 % ; Nicaragua 8 % ; Panama 6,8 % ; Pérou 36,8 % ; Venezuela 1,5 % (Zimmermann, 1995 ; Gleich, 1989).

d'autonomie de leurs territoires et aspirent à prendre sous leur contrôle direct la gestion de leurs ressources naturelles et démographiques et de leurs affaires civiles : l'éducation, la santé et la commercialisation de leurs produits (Gasché, 1998a).

Dès 1971, le mouvement indien a ainsi permis de définir une orientation radicalement nouvelle dans le domaine de l'éducation. Depuis le début du siècle émergeait en Amérique du Sud, une pensée politique où l'école devenait un véhicule important du changement social. Le marxisme d'origine européenne a été repris et adapté aux réalités de l'Amérique latine. Au Pérou, José Carlos Mariategui, écrivait avant 1930, l'ouvrage *Thèmes de l'éducation* dans lequel il présentait l'éducation comme l'axe de la pensée économique et politique. Plus récemment, au Brésil, Paulo Freire publie en 1970 *Pédagogie de l'opprimé* où il développe sa réflexion sur l'éducation populaire. Son innovation éducative est conçue en tant qu'instrument de libération de l'individu et de changement fondamental de la société (Dasen & Marin, 1996).

Les premiers programmes d'éducation bilingue se sont développés avec l'alphabétisation des peuples indigènes en 1937 au Mexique et plus tard, dans les années 50' dans plusieurs pays d'Amérique latine. Ils ont été principalement réalisés par les missionnaires nord-américains du protestantisme fondamentaliste de l'ILV. Cette institution religieuse a eu, à cette époque, une couverture académique qui lui a permis de signer des accords avec les gouvernements ; ceux-ci ont trouvé dans les missionnaires d'excellents supports de leur politique d'« *intégration nationale* » destinée au contrôle politique, économique et culturel des indigènes. En réalité cette politique s'est réduite à une simple assimilation dans le cadre d'un modèle politique d'État-Nation incapable de reconnaître la diversité culturelle et linguistique dans chaque pays. L'alphabétisation proposée est centrée principalement sur l'imposition du castillan ou du portugais comme langues officielles et la traduction en langues indigènes des textes de la culture occidentale et du Nouveau Testament – ceci afin de faciliter l'évangélisation, objectif fondamental de l'ILV (Marin, 1992).

En Amérique latine, au niveau officiel, les indigènes sont considérés comme un obstacle au développement et au progrès du pays. Ils sont l'expression de cultures « arriérées » qui font barrière à la modernisation. La problématique indigène a été construite principalement sur une double situation d'oppression des peuples autochtones : l'exploitation économique d'une part et la discrimination raciale, linguistique et culturelle d'autre part (Albo & D'Emilio, 1990 ; Chioldi, 1990 ; Mayer, 1987 ; Montoya, 1998 ; Rodriguez, Masferrer & Vargas Vega, 1983 ; Varese, 1985, 1987 ; Zuñiga, Ansión & Cueva, 1987 ; Zuñiga, Pozzi-Escot & López, 1991). Quelle est la place des indigènes dans le présent et le futur économique, social et culturel de ces pays ? Cette question importante nous fait comprendre que *la*

*dimension politique de l'éducation* a une grande importance dans l'histoire des peuples.

Au début des années 70, les fédérations indigènes revendiquent la reconnaissance de leurs territoires et du droit à leurs langues et à la revalorisation de leurs cultures. C'est à cette époque qu'une alternative éducative s'est développée dans la perspective de contrer la politique d'assimilation de l'État.

Dans les années 80, une autre innovation prend de l'ampleur en Amérique latine : les programmes d'éducation bilingue et interculturelle. Ceux-ci cherchent à rendre l'école plus adaptée aux peuples indigènes de ce continent. Tous ces projets sont développés par des équipes multidisciplinaires (anthropologues, linguistes, pédagogues, psychologues, ingénieurs agronomes et forestiers, biologistes, etc.), par des institutions universitaires, des organisations religieuses, et des organisations non gouvernementales (ONG), de la coopération internationale en association avec les syndicats et fédérations indigènes.

Dans le cas particulier de l'Amazonie péruvienne, le premier programme d'éducation bilingue et interculturelle est développé en 1975 comme projet de revalorisation des langues et des savoirs des cultures indigènes. L'idée du respect des droits de ces peuples à leurs identités est prise comme point de départ d'une politique d'intégration démocratique à l'intérieur d'une société multiculturelle, caractéristique de plusieurs États d'Amérique latine. La participation des organisations indigènes à ces programmes permet d'ouvrir le débat sur le problème relatif à la possession de leurs territoires – programmes sans lesquels ces sociétés sont condamnées à l'extinction (AIDSEP / ISP Loreto / PFMB, 1998 ; Gasché, 1989, 1998a/b).

Dans le cas de la région andine sud-américaine a été créé à Cochabamba en 1996 le Programme de formation en éducation interculturelle bilingue pour la région andine (PROEIB ANDES) destiné à développer l'éducation interculturelle bilingue (EIB), à travers la formation de ressources humaines et à développer la recherche. Ce programme est le produit des accords conclus en 1995 entre le gouvernement de la République Fédérale allemande et le gouvernement bolivien. Sont associés à ce programme la coopération technique allemande (GTZ) et pour la Bolivie, l'Université Majeur de San Simón à Cochabamba, centre d'études supérieures situé dans une des régions indigènes Quechua de la Bolivie. Actuellement le PROEIB – ANDES, conçu au début pour la région andine bolivienne quechua et aymara, s'adresse aux populations indigènes amazoniennes de la Bolivie et aux autres populations autochtones du Chili et du Nord de l'Argentine. Le programme PROEIB ANDES participe avec d'autres Institutions au réseau des programmes d'éducation bilingue et interculturelle en Équateur, Pérou et Colombie. Ses activités sont soutenues par le Bureau Régional d'Éducation pour l'Amérique et les Caraïbes (OREALC) et l'UNESCO, le

Fond des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et l'Institut de la Coopération Ibéro-américaine (ICI).

Ces dernières années les gouvernements latino-américains ont pris conscience de cette réalité, et ils ont consenti quelques concessions et reconnu certains droits. Les revendications politiques concernent aussi l'éducation et nous assistons au développement de diverses initiatives à ce sujet (Amadio, 1990 ; Amadio & López, 1993 ; Gasché, 1998a/b ; Godenzzi, 1996 ; López, 1990).

Actuellement, au Mexique, les Indiens du Chiapas luttent pour conquérir leur droit à leurs territoires et une certaine autonomie vis à vis de l'état mexicain. Ils proposent de construire une école destinée à mettre en valeur leurs langues et leurs cultures (Campa Mendoza, 1999 ; Díaz Polanco, 1997 ; Varese, 1990).

Ces programmes ne se limitent pas aux seuls pays où la population indigène est importante (Mexique, Guatemala, Équateur, Pérou et Bolivie) mais aussi aux pays, comme la Colombie et le Chili, de faible population indigène. L'approche interculturelle développée dans les programmes d'éducation bilingue et interculturelle s'inscrit comme l'axe principal de la réponse à la question de savoir comment construire une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine. Or ce défi se pose dans le sens du respect de la diversité culturelle et linguistique, en vue des programmes éducatifs développés par les États-Nations (Tedesco, 1990).

Ces peuples deviennent sujets de leur propre histoire, après avoir été des objets de la politique d'assimilation forcée imposée par les États-Nations. Constitués en fédérations et soutenus par des ONGs exigeant le respect de leur droit aux territoires qu'ils occupent depuis des siècles, ils aspirent à une éducation capable de revaloriser leurs langues et leurs cultures : éducation apte à répondre à leur réalité écologique et aux besoins de leur vie quotidienne.

L'approche interculturelle, dans le contexte latino-américain, ne se limite pas à une simple approche théorique ; elle développe aussi un cadre de recherches actives et participatives aux réalités concrètes telle que l'élaboration des programmes d'éducation bilingue et interculturelle. (Gasché, 1989, 1998a/b ; Godenzzi, 1996 ; Montoya, 1990). Par cette approche, il ne s'agit pas d'enfermer les individus dans leurs identités culturelles sous prétexte de les libérer de l'universalisme et de *la standardisation culturelle* mais de construire *un nouveau paradigme* basé sur les échanges, tout en respectant la dignité de chacun – celle-ci étant basée sur la valorisation, la reconnaissance et le respect mutuel aux niveaux social, économique, politique, religieux et culturel. Dans le cas des peuples autochtones, le respect des personnes qui appartiennent à une culture déterminée paraît fondamental.

L'interculturalité est conçue comme fondement d'un projet démocratique à l'intérieur des politiques éducatives ; elle imprègne la société et la démocratise dans le sens le plus large ; sa référence est associée aux programmes éducatifs en vue de renforcer les identités propres aux peuples indigènes du continent américain (Arratia, 1994). Pour certains, le concept d'interculturalité représente avant tout la relation entre une culture indigène et la culture occidentale. Gasché (1999) affirme que : « L'éducation indienne chez les peuples autochtones d'Amérique Latine, vue dans la perspective plus générale d'une éducation interculturelle bilingue, dépasse aujourd'hui la problématique concernant les indigènes » (p. 1).

L'approche interculturelle peut aider à un véritable dialogue entre ethnies et nationalités et peut corriger la situation actuelle de discrimination, dépendance et soumission. En Amérique latine dans les années 80, on a parlé de l'éducation biculturelle. Actuellement le choix se porte sur une éducation interculturelle (Jung, 1992, pp. 62-65). Selon Godenzzi (1996) cette approche dans le contexte d'Amérique latine tient compte de certains faits que l'on peut résumer ainsi :

- la perspective de l'approche interculturelle est de constituer des rapports équitables en termes économiques, sociaux, politiques et culturels ;
- le passage à une situation d'égalité est issu d'un processus de négociation sociale au cours duquel les participants, surtout les peuples autochtones les plus marginalisés – arrivent à construire leur autonomie et définir leurs droits en tant que citoyens.

Dans ce cadre théorique on peut concevoir l'éducation interculturelle, comme une proposition pédagogique à partir d'un contexte politique donné cherchant à orienter les acteurs éducatifs à répondre à la subordination imposée par les systèmes de connaissances et des valeurs de la culture dominante. La situation espérée fait référence à des relations pédagogiques et des dialogues équitables où s'articulent de façon créative les divers systèmes de connaissances et de valeurs.

Brandão (1991) suggère deux démarches pour aborder l'analyse de l'interaction des cultures, celle de type socio-politique, centrée sur le pouvoir et celle de type symbolique, centrée sur le savoir. La première démarche considère la culture comme l'ensemble des réponses aux besoins de sa reproduction et de son organisation sociale, en tant qu'instrument de ce pouvoir qui légitime l'ordre social existant. La culture se transforme pour se reproduire. La deuxième démarche envisage la culture comme une création solidaire autour d'un consensus, qui permet d'arriver à des accords sur la signification des codes et du sens du monde. Ces deux démarches existent actuellement ; elles font mention des points clés à prendre en compte pour la recherche et l'application pratique de l'approche interculturelle.

La tendance dominante des États-Nations latino-américains s'inscrit dans le cadre des politiques néo-libérales qu'imposent les mythes du progrès et du développement économique de la pensée unique hégémonique. Dans cette perspective nous assistons à la négation et à la destruction arbitraire des traditions culturelles, ce qui érode la dignité et les droits fondamentaux des personnes et des peuples autochtones. Cette mondialisation de l'économie ne possède pas de projet de société humaine. Des réponses concrètes aux défis contemporains du respect de l'environnement et de la dignité humaine me paraissent indispensables.

Dans le contexte latino-américain il faut imaginer la création de projets capables de répondre aux besoins fondamentaux des secteurs populaires. En Amérique latine, l'interculturalité est une réponse en construction, encore limitée à l'éducation « destinée aux indigènes ». En Europe, nous avons mentionné que pour le moment, elle est destinée aux seuls étrangers ; il devient pourtant nécessaire d'abandonner la place marginale qu'elle y occupe et d'assumer la diversité socioculturelle et linguistique comme finalité de l'éducation (Allemann-Ghionda, 1999).

## **CONCLUSIONS**

L'approche interculturelle latino-américaine est déjà associée aux politiques sociales et éducatives, en tant que référence dans le débat pédagogique, dans la formation et la création des programmes et du matériel didactique. L'axe « éducation et démocratie » constitue un débat obligé. Cette approche est considérée comme le fondement d'une école appropriée à la diversité culturelle et linguistique de chaque pays, une école capable de mettre en valeur et de coordonner les différents apports des cultures existantes.

L'interculturalité n'est pas la simple transmission de programmes ; elle permet l'articulation des approches différentes aux connaissances nouvelles au profit d'une construction globale élaborée ensemble autour d'un même sujet. En fait, elle enrichit les programmes de l'ensemble des originalités de chaque culture, de l'activité interculturelle vécue (Howard-Malverde, 1996). Appliquée au domaine de l'éducation, une approche de la réalité observable par les différentes cultures implique l'étude des conditions de la transmission de savoirs dans différents types d'apprentissages. L'étude transverse de l'éducation, au sens le plus large, permet de *mieux comprendre et mettre en valeur l'éducation traditionnelle, formelle et informelle* dans leur complémentarité.

Comment imaginer la collaboration d'enseignants formés à l'université occidentale avec des spécialistes indigènes dans leur langue et leur culture

en vue d'élaborer les contenus d'un programme éducatif interculturel ? Comment éviter le risque d'une imposition des contenus déjà tout faits ? Comment coordonner les expériences vécues en vue d'un partage des savoirs dans ce dialogue entre cultures ? Ceci reste à réaliser.

Il est possible d'imaginer une approche interculturelle à travers la radio diffusant en langues indigènes et participant à la socialisation familiale. Il est aussi possible de développer ces programmes au niveau international. Les expériences en Bolivie et en Équateur sont une bonne démonstration de la mise en pratique de l'interculturalité tant au niveau linguistique que culturel (Albo & D'Emilio, 1990 ; Albo, 1995 ; Amadio, 1989, 1990 ; Amadio, Varese & Picon, 1987 ; Chuqimantari & Quishpe, 1996 ; Howard-Malverde, 1996 ; Moya, 1990 ; Varese, 1987, 1990).

*La décentration culturelle* paraît une étape incontournable. Ce préalable se traduit par un refus des préjugés et un changement d'attitude ; elle évite la reproduction des schémas mentaux de catégorisation et de hiérarchisation des valeurs ; elle correspond à un effort constant de *se mettre à la place de l'autre* pour essayer de comprendre les points communs qui nous rassemblent en tant que membres de la seule espèce humaine. Le rôle de socialisation de l'école pourrait être efficace dans une stimulation de la décentration culturelle.

Créer les conditions qui nous permettent de vivre ensemble, avec nos différences, devrait former un défi collectif. En effet à partir d'une réflexion interculturelle des stéréotypes et des préjugés, il est possible de construire ensemble les savoirs nécessaires aux besoins présents et d'imaginer les réponses aux défis futurs. Les peuples autochtones en tant qu'ensemble de sociétés multiculturelles des différentes régions d'Amérique latine trouveront nécessairement dans la richesse de leur diversité les matériaux nécessaires à une construction sociale démocratique respectueuse de la dignité humaine. Les questions soulevées par le problème des peuples autochtones du continent américain peuvent éclairer aussi celles rencontrées sur d'autres continents, dont l'Europe confrontée au défi de l'intégration de ses minorités nationales ou ethniques.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albo, X. (1995). *Bolivia plurilingüe : guía para planificadores y educadores*. 2 Vol. La Paz : UNICEF-Centro de Investigación y Promoción de las Culturas Autóctonas.
- Albo, X. & D'Emilio, L. (1990). Éducation et langues autochtones en Bolivie. *Perspectives*, 75, 358-365.

- Alleman-Ghionda, C. (1999). Assumer la diversité socioculturelle et linguistique comme finalité de l'éducation. In C. Alleman-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socioculturelle* (pp. 11-27). Paris : L'Harmattan.
- AIDSESP / ISP Loreto / PFMB (1998). *Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos amazónicos*. Iquitos (Pérou) : AIDSESP-ISP.
- Amadio, M. (1989). La cultura como recurso político : dinámicas y tendencias en América Latina. In L. E. López & R. Moya (Ed.). *Pueblos Indios, estados y educación* (pp. 27-37). Lima : PEB – Puno, Proyecto EBI/ MEC-GTZ, Programa Educación Rural Andina (ERA).
- Amadio, M. (1990). Deux décennies d'éducation bilingue en Amérique Latine (1970-1990). *Perspectives*, 75, 339-344.
- Amadio, M. & López, L. (Ed.). (1993). *Educación bilingüe intercultural en América Latina : guía bibliográfica*. La Paz : UNICEF-Centro de Investigación y Promoción de las Culturas Autóctonas.
- Amadio, M., Varese, S. & Picon C. (Ed.). (1987). *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico*. Santiago de Chile : UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Amodio, E. (1993). *Formas de la alteridad. Construcción y difusión de la imagen del indio americano en Europa durante el primer siglo de la conquista de América*. Quito : Ediciones Abya – Yala.
- Arratia, M.-I. (1994). Una experiencia piloto en educación intercultural en la región aymara del norte de Chile. *Pueblos indígenas y educación*, 29-30, 193-212. Quito : Proyecto EBI y Ediciones Abya – Yala.
- Brandão, C. (1991). A arca de Noé. Aportamentos sobre sentidos e diferenças a respeito da ideia de cultura. In P. Suess (Ed.), *Culturas e evangelização* (pp. 21-40). São Paulo : Edições Loyola.
- Camilleri, C. (1993). Le relativisme : du culturel à l'interculturel. In F. Tanon & G. Vermes (Éd.), *L'individu et ses cultures* (pp. 34-39). Paris : L'Harmattan.
- Campa Mendoza, V. (1999). *Las insurrecciones de los pueblos indios en México. La rebelión Zapatista en Chiapas*. Durango (México) : Ediciones Cuellar.
- Chioldi, F. (Ed.). (1990). *La educación indígena en América Latina*. Mexico – Guatemala – Ecuador – Perú – Bolivia. Quito – Santiago de Chile : Proyecto EBI (MEC-GTZ) & ABYA – YALA / UNESCO / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Chomsky, N. & Dieterich, H. (1998). *La Aldea global*. Tafalla (Espagne) : Txalaparta.
- Chuquimantari, N. & Quishpe, N. (1996). Interculturalidad en las aulas y en los libros. In J. Godenzzi (Ed), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 329-364). Cusco (Pérou) : Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.



- Dasen, P. & Marin, J. (1996). La modernité éducative à la conquête du monde ? In D. Hameline & J. Vonèche (Éd.). *Jean Piaget. Agir et construire. Aux origines de la connaissance chez l'enfant et le savant* (pp. 125-139). Genève : Faculté de Psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève / Musée d'ethnographie.
- Demorgon, J. (1998). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos.
- Demorgon, J. & Lipianski, E.-M. (Éd.). (1999). *Le guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Derens, J.-A. (1999, novembre). Les Tziganes, indésirables au Kosovo. *Le Monde Diplomatique*, 548, novembre, 8-9.
- Descola, Ph. (1986). *La nature domestique : Symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar*. Paris : Fondation Singer-Polignac / Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Díaz Polanco, H. (1997). *La rebelión Zapatista y la autonomía*. México : Editorial Siglo Veinte.
- Ferrer, F. (1998). L'Espagne des communautés autonomes et les droits linguistiques. In S. Perez (Éd.) *La mosaïque linguistique. Regards éducatifs sur les pays industrialisés* (pp. 21-40). Paris : L'Harmattan.
- Forrester, V. (1996). *L'horreur économique*. Paris : Fayard.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Mexico : Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1991). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico : Siglo Veintiuno Editores.
- Gale, P. (1995). « Donner leur chance à tous ? » Les droits autochtones et l'enseignement du troisième degré en Australie. *Perspectives*, 96, (4) 671-686.
- Gasché, J. (1989). À propos d'une nouvelle expérience d'éducation bilingue au Pérou. L'indigénisation d'un programme, sa critique de l'anthropologie. *Bulletin de la Société Suisse des Américanistes*, 53-54, 131-142.
- Gasché, J. (1998a). Rapports interculturels entre les peuples indiens et la société nationale : portée politique et pédagogique des variétés de discours [Texte téléchargé 22/11/1998]  
Accès : <http://www.quebec.ca/diverscite>.
- Gasché, J. (1998b). Revalorisation culturelle et structure du programme de formation d'instituteurs interculturels et bilingues de la confédération indienne amazonienne AIDSESEP et de l'Institut supérieur pédagogique LORETO [Texte téléchargé 22/11/1998]  
Accès : <http://www.quebec.ca/diverscite>.
- Gasché, J. (1999). Un concept syntactique de la « culture » et ses avantages : créativité et flexibilité. Manuscrit soumis pour publication.
- Gleich, U. (1989). *Caracterización de la educación primaria bilingüe intercultural para niños de habla vernácula*. Eschborn (RFA) : Coopération Technique Allemande (GTZ).
- Godenzzi, J. (Ed.). (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco : Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

- Hallak, J. (1998). *Éducation et globalisation*. Paris : UNESCO.
- Hess, R. (1998) Une grande aventure de notre temps. In J. Demorgon (1998). *L'histoire interculturelle des sociétés* (pp. V-XIII). Paris : Anthropos.
- Hobsbawm, E. (1999). *L'âge des extrêmes. Histoire du court XXème siècle*. Paris : Éditions Complexe / Le monde Diplomatique.
- Howard-Malverde, R. (1996). La interculturalidad vivida : testimonios de mujeres desde el norte de Potosí. In J. Godenzzi Alegre (Ed.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 115-138). Cusco (Pérou) : Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Jäggi, C. (1988). *Les gens du voyage en Suisse*. Lucerne : Éditions Caritas – Suisse.
- Janodet, L. & Ferreira, C. (1992). *Les Tziganes et les gens du voyage dans la cité*. Paris : L'Harmattan.
- Jung, I. (1992). *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe – Puno*. Quito : Proyecto Educación Bilingüe (EBI) y Ediciones Abya – Yala.
- Langaney, A., Van Blijenburgh, N. & Sánchez-Mazas, A. (1992). *Tous parents, tous différents*. Paris : Chabaud.
- Laplantine, F. & Nouss, A. (1997). *Le métissage*. Paris : Dominos / Flammarion.
- Lewin, K. (1995). Le cas de Yi dans la province de Szeu Ch'uan (Chine). *Perspectives*, 96, (4), 687-704.
- Liégeois, J.-P. (1994). *Roma, Tziganes, voyageurs*. Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Lipka, J. & Stairs, A. (Eds). (1994). Negotiating the culture of indigenous schools. [numéro spécial]. *Peabody Journal of Education*, 69 (2).
- López, L. (1990). Le développement des ressources humaines par et pour l'éducation bilingüe interculturelle en Amérique Latine. *Perspectives*, 75 (3), 345-355.
- Mariategui, J.-C. (1970). *Temas de educación*. Lima : Empresa editora Amauta.
- Marín, J. (1990). El Estado y el problema etnico en el Perú. In J.-A. Alvarsson & H. Horna (Eds). *Ethnicity in Latin America / Etnicidad en Latinoamérica*. (pp. 89-112). Uppsala (Suède) : Uppsala Universitet / Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Marín, J. (1992). *Peuples indigènes, missions religieuses et colonialisme interne dans l'Amazonie péruvienne*. Uppsala : Missionsforskning, Uppsala University
- Marín, J. (1994a). Dimension historique de l'ethnocentrisme européen dans le processus de la domination coloniale et post-coloniale de l'Amérique. In J. Blomart & B. Krewer (Éd.), *Perspectives de l'interculturel* (pp. 123–134). Paris : L'Harmattan.
- Marín, J. (1994b). Ethnocentrisme et racisme dans l'histoire européenne dans le cadre de la conquête de l'Amérique et perspective actuelle. In

- C. Allemann-Ghionda (Ed.). *Multikultur und Bildung in Europa. Multiculture et éducation en Europe* (pp. 181-196). Bern : Peter Lang.
- Marín, J. (1996). Le développement durable et la dimension interculturelle. In A. Giordan & J. Denis-Lempereur (Éd.), *12 questions d'actualité sur l'environnement* (pp. 127-130). Nice : Ministère de l'Environnement – Z'édicions.
- Mayer, E. (1987). Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe. In M. Amadio, S. Varese & C. Picon (Ed.). *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico*, (pp. 27-37). Santiago de Chile : UNESCO, Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe (OREALC).
- Mc Luhan, T. (1971). *Pieds nus sur la terre sacrée*. Paris : Denoël.
- Montoya, R. (1998). *Multiculturalidad y política. Derechos indígenas, ciudadanos y humanos*. Lima : Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima : Mosca Azul editores.
- Moya, R. (1990). Dix années d'éducation bilingue et de participation indigène en Équateur. *Perspectives*, 75 (3), 367-379.
- Narby, J. (1995). *Le serpent cosmique. L'ADN et les origines du savoir*. Genève : Georg Éditeur.
- Oman, Ch. (1996). *Los desafíos políticos : globalización y regionalización*. Lima : Fundación Friedrich Ebert.
- Perez, S. (Éd.). (1998). *La mosaïque linguistique. Regards éducatifs sur les pays industrialisés*. Paris : L'Harmattan.
- Perregaux, C. (1994). *Odyseea. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Commission romande pour les moyens d'enseignement.
- Picard, E. (1991). *La question Kurde*. Paris : Éditions Complexe.
- Pridmore, P. (1995). L'apprentissage et la scolarité des enfants basarwa (bochimans) au Botswana. *Perspectives*, 96 (4), 783-800.
- Ramonet, I. (1997). *Géopolitique du chaos*. Paris : Éditions Galilée.
- Rodriguez, N., Masferrer, K. & Vargas Vega, R. (Ed.). (1983). *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Mexico : UNESCO – Instituto Indigenista Interamericano.
- Rostkowski, J. (1973). *Le renouveau Indien aux États-Unis*. Paris : L'Harmattan.
- Salvi, S. (1973). *Le Nazione proibite*. Firenze : Vallecchi Editore.
- Singh, A. K. (1995). La construction culturelle du savoir à la maison et à l'école dans l'Inde tribale. *Perspectives*, 96 (4), 815-828.
- Teasdale, G. (1994). L'éducation et la survie des petites cultures autochtones. Développement, culture et éducation. *Annuaire international de l'éducation*, XLIV, 215-245.
- Teasdale, G. (1995). Éducation et culture : quelques mots d'introduction. *Perspectives*, 96 (4), 645-651.

- Teasdale, G. (1999). Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones. Manuscrit soumis pour publication.
- Teasdale, G. & Little, A. (Éd.). (1995). Éducation et culture. [numéro spéciale] *Perspectives*, 96 (4), 645-872.
- Tedesco, J. (Éd.). (1990). Dossier : L'éducation interculturelle bilingue en Amérique Latine. [numéro spécial]. *Perspectives*, 75 (3), 335-426.
- Thodé-Studer, S. (1987). *Les Tziganes suisses*. Lausanne : Éditions Réalités Sociales.
- Varese, S. (1985). Cultural development in ethnic groups : Anthropological explorations in education. *International Social Science Journal*, XXXVII, 201-216.
- Varese, S. (1987). La cultura como recurso. El desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo. In M. Zuñiga, J. Ansión & L. Cueva. (Ed.). *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*, (pp. 169-162). Santiago de Chile : UNESCO – Instituto Indigenista Interamericano.
- Varese, S. (1990). Défis et perspectives de l'éducation indigène au Mexique. *Perspectives*, 75 (3), 381-392.
- Zimmermann, K. (1995). Formas de agresión y defensa en el conflicto de las lenguas española y portuguesa con las lenguas amerindias. In M. Mörner & M. Rosendhal (Ed.). *Pueblos y medios ambientes amenazados en las Américas* (pp. 67-87). Stockholm : Actas del 48° Congreso Internacional de los Americanistas. Instituto de Estudios Latinoamericanos.
- Zuñiga, M., Ansión, J. & Cueva, L. (Ed.). (1987). *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile : UNESCO – Instituto Indigenista Interamericano.
- Zuñiga, M., Pozzi-Escot, I. & López, L. (1991). *Educación bilingüe intercultural : Reflexiones y desafíos*. Lima : FOMCIENCIAS.