

Vers une culture de la diversité : une perspective pour le développement éducatif des groupes indigènes au Chili

Ana María Guerra Eissmann
Daniel Lagos Altamirano
Antonio Riffo Farías
Carlos Villalón Pérez
Centro de Estudios de Lenguas de Tradición Oral
celto@upa.cl
Universidad de Playa Ancha
Valparaíso

Résumé :

Les auteurs de ce travail abordent la problématique subie par les apprenants des groupes ethniques actuels du Chili, par rapport à l'absence de projets éducatifs interculturels et bilingues. Malgré les efforts que l'on a réalisés pour avancer vers l'approche interculturelle et le bilinguisme, il est inadéquat à l'heure actuelle de parler d'une éducation interculturelle bilingue puisqu'il manque encore un cadre de référence configurant une pédagogie interculturelle bilingue.

Traditionnellement, l'éducation chilienne a proposé des modèles éducatifs qui considéraient "égalitaire" l'accès à un modèle unique et hégémonique d'éducation. Celui-ci, en ne prenant pas en compte les différences primordiales entre ses membres n'a fait qu'approfondir les conditions d'inégalité déjà existantes dans la société.

Cette considération, qui se cristallise dans l'éducation, n'est en fait que la matérialisation de l'idée politique selon laquelle tous les membres d'une nation, à partir du moment où ils en font partie, acquièrent une identité indifférenciée. Cependant, cette position ne prend pas en compte le fait évident que, en tant qu'êtres humains, nous nous différencions par le sexe, les croyances, les comportements, la race, l'ethnie, etc. Par conséquent, une éducation qui ne prend pas en compte cette diversité ne pourra jamais satisfaire les besoins de toutes les personnes engagées dans le processus éducatif.

Il devient alors absolument nécessaire de promouvoir une culture de la diversité comme changement radical de pensée dans la société ; une culture de la diversité qui permette de développer les potentialités de tous ses membres et d'en finir avec les méthodes traumatisantes d'assimilation à une culture dominante. Cette perspective implique une approche différente de la valeur de la diversité et des principes d'égalité, de justice et de liberté ; tout cela en vue d'un engagement pour les cultures minoritaires.

Or les communautés minoritaires possèdent en général des références différentes de celles des groupes pour lesquels les modèles éducatifs ont été pensés et la vision différente que ces communautés apportent dans le domaine éducatif n'a été abordée que dans les travaux réalisés par les universités ou les centres d'études spécialisés. En ce sens, le Centro de Estudios de Lenguas de Tradición Oral (CELTO), de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, a concentré son attention sur l'étude et la diffusion des langues et des cultures de tradition orale de notre pays, en se fixant comme objectifs centraux de :

- Connaître et mettre en valeur les langues et les cultures vernaculaires comme éléments constitutifs et indispensables de l'identité nationale.
- Promouvoir la recherche sur les langues et les cultures des peuples indigènes de notre pays.
- Favoriser l'échange d'informations ethnoлингuistiques avec des organismes nationaux ou étrangers du même type.
- Apporter une aide technique à des institutions publiques et privées qui ont besoin de réaliser des projets dans le champ de l'éducation interculturelle.

L'équipe de chercheurs s'est focalisée sur l'étude des communautés indigènes du territoire chilien prenant ainsi conscience de l'existence réelle et concrète des peuples et des cultures préhispaniques, de leur valeur constitutive de notre idiosyncrasie, constituée d'un double aspect culturel : l'euro péen et le vernaculaire. Ainsi, son travail de recherches s'est consacré à la description des structures linguistiques des langues parlées par ces communautés sur l'ensemble du territoire.

Comme chacun sait, il existe au Chili des groupes, important numériquement, dont la première langue est une langue amérindienne ou polynésienne de tradition orale. En voilà un inventaire géographique, du nord au sud du territoire :

Ethnie aymara

Elle est originaire du haut plateau chilien, frontalier au Pérou et à la Bolivie, dans la Première Région. On la retrouve aussi dans les zones de la basse Cordillère des communes de General Lagos, Arica et Iquique, ainsi que dans les quartiers populaires de ces deux villes. D'après le recensement de 1992, 48 447 personnes se déclarent membres de cette ethnie, dont environ 30 000 parlent quotidiennement la langue aymara en famille. Il est utile d'indiquer qu'il existe environ 250 000 locuteurs dans la zone de Tacna, au Pérou, et près de 1 230 000 en Bolivie, la grande majorité d'entre eux à la Paz, et, dans le quartier de El Alto, la présence aymara atteint 80%.

L'aymara est une langue de type agglutinant, c'est-à-dire que les énoncés se construisent à partir d'une racine sémantique à laquelle s'ajoute des suffixes de diverses natures ; en ce sens, elle est très différente de l'espagnol, de l'anglais ou du français.

Tous les Aymaras sont bilingues aymara/espagnol.

Ethnie atacameña ou likán-antai

On la retrouve dans les villages et les localités des oasis, des vallées et des vallées encaissées de la Province de El Loa dans la Deuxième Région, en particulier dans la localité de San Pedro de Atacama. Comme conséquence du fort processus d'hispanisation, ses membres ne parlent plus leur langue, le kunza, qui perdure seulement comme relique dans certains rites en rapport avec le nettoyage des canaux. Il est très difficile de déterminer le nombre actuel d'Atacameños, étant donné que leur existence n'a pas été mentionnée dans

les derniers recensements. La Commission Nationale du Développement Indigène les estime à environ 30 000. Ils sont tous monolingues en espagnol.

Ethnie quechua

On les retrouve dans la Deuxième Région, sur la même zone que les Atacameños. Ils sont présents en particulier à Ollagüe, dans les localités proches et dans les quartiers populaires de la ville de Calama. D'après l'information fournie par des professeurs des écoles d'Ollagüe, le nombre de Quechuas approche les 200 personnes. En Équateur, au Pérou et en Bolivie, on compte environ 6 000 000 de locuteurs, ce qui fait du quechua la langue indigène la plus parlée en Amérique du Sud.

Ethnie colla

Descendants de la civilisation Tiwanaku antérieure aux Incas, dans laquelle il participaient au pouvoir et au contrôle politique, ils durent se déplacer en diverses occasions pendant la domination inca et plus tard, après la constitution des nations sudaméricaines bolivienne, argentine et chilienne. Vers la fin du XIXe siècle, ils émigrent vers des secteurs de la basse Cordillère de la Troisième Région et vivent aujourd'hui dans la zone de Cordillère et de basse Cordillère des provinces de Chañaral et Copiapó. Il existe trois communautés collas : la Communauté Vallée Paipote, dont les membres sont issus des zones rurales ainsi que des centres urbains, plus particulièrement du quartier populaire Paipote de la ville de Copiapó ; la Communauté Potrerillos, située dans la commune de Diego de Almagro et la Communauté Río Jorquera, située dans le secteur de basse Cordillère au sud-est de Copiapó. Il n'y a pas de chiffres officiels sur le nombre de Collas, mais on les estime à environ 1 000 descendants. Ils parlent la langue aymara héritée de leurs ancêtres membres du Señorío Colla.

Ethnie rapanui

Originaires de l'île du Pacifique du même nom, appelée également Île de Pâques, ils ont été incorporés au Chili en 1888. L'île se situe à 3 600 km, face au port de Caldera, à 27°08'6" de latitude sud et à 190°25'54" de longitude ouest. L'île a une superficie de 166 km² et elle compte 1 875 personnes, dont 1 175 sont rapanui. Ils se regroupent dans la localité de Hanga Roa. Le recensement de 1992 donne un chiffre total de 21 848 Rapanui. La langue, que ses locuteurs appellent vananga rapanui, est d'origine polynésienne.

Ethnie mapuche

Les Espagnols les appelèrent Araucanos mais ils se dénomment eux-mêmes de manière générique Mapuches –gens de la terre- et reconnaissent un groupe central, appelé Mapuche et quatre familles : Pehuenches –gens du pignon-, Huilliches –gens du sud-, Lafkenches –gens de la mer- et Pikunches –gens du nord-. Leur territoire de résidence traditionnel regroupe d'importantes zones des régions VIII, IX et X, entre le Bío-Bío et Chiloé. Il y a aussi des Mapuches en Argentine dans les zones de Cordillère proches des régions IX et X du Chili. D'après le recensement de 1992, il y a 928 060 Mapuches au Chili, chiffre qui permet de les situer en troisième position en Amérique par rapport au nombre de locuteurs, après les Quechuas et les Aymaras.

La langue mapadungun connaît quelques variations dialectales à l'intérieur des familles mapuches mentionnées précédemment.

Ethnies fuégiennes

Actuellement, deux groupes ethniques subsistent : les Qawasqar, traditionnellement appelés Alacalufes et les Yagan ou Yámana.

Ils restent dix-huit Qawasqar. Ils résident à Puerto Natales, Punta Arenas, Santiago et la majorité à Puerto Edén, XIIe Région, dans la localité de Jetarkte. Ils appartiennent aux groupes appelés nomades de la mer et leur langue et leur culture sont engagées dans un processus d'extinction évident et irréversible.

Il ne reste que deux femmes yagan qui vivent à Ukika, sur les rives du Canal Beagle, à presque un kilomètre de Puerto Williams sur l'Île Navarino, XIIe Région.

De la même manière, leur langue et leur culture sont condamnées à disparaître rapidement étant donné que les deux locutrices qui survivent sont des personnes âgées.

Ce qui attire surtout l'attention c'est l'indifférence et le désintérêt presque total avec lesquels la grande majorité des Chiliens considèrent la disparition de ces ethnies, ces cultures et ces langues descendantes des premiers habitants sous ces latitudes, il y a presque 12 000 ans, selon les dernières estimations. Elles méritent un autre traitement, beaucoup plus valorisant. En effet, il suffit d'approfondir un peu ses connaissances de leur vision du monde, de leurs coutumes et de leurs traditions pour percevoir l'importance de leurs valeurs, reflets de leur respect pour la nature, pour les autres hommes et femmes, pour l'éducation et les valeurs appropriées que celle-ci transmet, etc.

Une vision plus globale de la présence de ces langues et de ces cultures vernaculaires au niveau national nous donne le tableau suivant, qui utilise dans la mesure du possible les chiffres des populations indigènes du recensement de 1992.

Ethnie

RÉGION	Mapuche	Aymara	Rapa nui	Ataca- meña	Colla	Quechua	Fue- guienne
De Tarapacá	9 557	15 461	302				
De Antofagasta	12 503	4 164	417	30 000	1 000	200	
De Atacama	6 747	1 313	280				
De Coquimbo	18 010	2 102	849				
De Valparaiso	58 945	2 981	3 344				
Del Libertador	35 579	1 317	1 108				
Del Maule	32 444	1 750	705				
Del Bío Bío	125 180	3 903	1 791				
De la Araucanía	143 769	1 214	381				
De los Lagos	68 727	1 620	759				
De Aysén	3 256	136	81				
De Magallanes	4 714	208	183				21
Metropolitana	409 079	12 308	11 648				
TOTAUX	928 060	48 447	21 848	30 000	1000	200	21

Total recensement 1992= 998 385

Total autres sources= 31 221

Total estimatif Population Indigène= 1 029 409

Une observation attentive de ces données nous permet de mettre immédiatement en évidence l'existence d'un fort processus migratoire, motivé, d'après plusieurs études, par des problèmes spécifiques dans les régions d'origine de ces populations, comme, entre autres, des situations de sécheresse prolongée dans le nord, des conflits religieux, des situations de pauvreté, le manque d'opportunités. Comme n'importe quel autre habitant du pays, ils recherchent une meilleure éducation pour leurs enfants, de meilleurs revenus, une

meilleure qualité de vie. Ce processus migratoire fait quelquefois des ravages dans leur identité culturelle et favorise le bilinguisme et aussi l'abandon de l'utilisation quotidienne de la langue vernaculaire, conséquence également de l'attitude discriminatoire ou du racisme caché des Chiliens urbains.

Comme conséquence de ce processus de migration, il se trouve que la ville et la région indigène la plus importante du pays, avec presque 450 000 personnes, est Santiago et la Région Métropolitaine ! Il est alors facile de déduire que la problématique indigène ne peut plus être considérée comme circonscrite à des régions déterminées. Au vu des chiffres, il s'agit d'un problème national et plus particulièrement métropolitain.

Heureusement, l'idée que le Chili est une nation multiculturelle et multilingue commence petit à petit à faire son chemin dans notre société. Au cours du mandat du Président Patricio Aylwin Azócar a été promulgué la loi N° 19 253 qui établit des normes de protection, de promotion et de développement des peuples indigènes et qui crée, de plus, la Corporation de Développement Indigène –CONADI-. Cette loi, approuvée par l'Honorable Congrès National et publiée le 5 octobre 1993, a contribué au changement d'attitude de la société chilienne sur ce thème. On discute aujourd'hui de la possibilité d'une réforme de la constitution pour y incorporer la reconnaissance définitive des peuples indigènes comme partie intégrante et de plein droit de notre nation et de notre culture. Dans un cadre plus large, certaines voix se font entendre pour soutenir cette idée et l'attitude de défense et de revendication des Mapuches pour leur terre, leur culture et leur langue. Ces derniers mènent ce combat avec beaucoup d'énergie et quelquefois de manière conflictuelle.

En ce sens, ce qui attire l'attention, ce sont les résultats de la "Deuxième Enquête sur l'intolérance et la discrimination", réalisée par la Fondation Ideas, avec l'appui de la Division des Organisations Sociales du Secrétariat Général du Gouvernement et avec la collaboration de l'Institut de Sociologie de l'Université du Chili. En ce qui concerne le degré de sympathie envers les Mapuches, 84,4% des interrogés affirment que, malgré les troubles que cela pourrait occasionner, il faut les soutenir quand ils défendent la terre de leurs ancêtres.

Il ne fait aucun doute que ces données sont également très utiles dans le champ de l'éducation. Notre système éducatif public et privé doit prendre conscience de cette réalité et, au nom de l'équité et de la qualité, qui constituent les piliers actuels de la Réforme Éducative, celui-ci doit commencer à intégrer dans notre société, à court, à moyen ou à long terme cette idée de multiculturalisme et multilinguisme. Cette mission peut-être amorcée dans le cadre même de la Réforme actuelle, en imaginant et en mettant en pratique des projets éducatifs interculturels et bilingues non seulement dans les régions d'habitat traditionnel de ces populations, mais spécialement aussi dans les Communes de La Florida et Maipú où se concentrent un grand nombre de familles indigènes. Il faudrait procéder de la même manière dans des villes telles que Arica, Iquique, Antofagasta, Calama, Copiapó, La Serena, Valparaíso, Viña del Mar, Concepción, Temuco, Valdivia, Osorno, Puerto Montt et Castro pour lesquelles le recensement de 1992 rend compte de la présence massive de descendants directs des communautés vernaculaires.

Nous devons développer, pour l'ensemble des écoles, lycées, collèges et universités du pays, une nouvelle liste d'objectifs transversaux qui couvre toutes les aires curriculaires, complémentaires et hors-programme et qui nous permette d'incorporer la thématique de notre identité nationale en intégrant les riches apports des cultures vernaculaires. Une mesure de ce type contribuerait, de manière significative, à ce que nos enfants et nos jeunes prennent conscience de leur identité, de leurs racines indigènes et hispano-européennes, les mettent en valeur et se les approprient, de façon à ressentir avec plénitude l'orgueil sain d'être chilien, en assumant sans complexe ces deux origines culturelles.

C'est pourquoi il est nécessaire que le système scolaire s'approprie les visions qu'incarnent ces communautés ethniques minoritaires, en tant que manières différentes de se positionner face au processus éducatif, tout aussi valables que les formes d'éducation structurées traditionnelles. Il faudrait créer une culture scolaire qui accueille en son sein les élèves dans le respect de leurs différences.

Une des divergences entre les apprenants est la langue qu'ils parlent. La discrimination linguistique constitue un des plus gros fardeaux que les communautés ethniques minoritaires de notre pays ont dû supporter depuis les débuts mêmes de leur processus

d'incorporation à la nationalité chilienne. Ce processus d'incorporation, qui se révèle actuellement incomplet et défectueux, n'a pas été pensé comme un processus graduel et spécifique d'éducation mais comme un remplacement violent de la langue et de la culture autochtones par la langue et la culture hispaniques.

Les méthodes traditionnelles d'une école monolingue, dont les programmes sont pensés dans la capitale du pays et qui cherchent, en général, à transmettre les valeurs de la culture dominante, sont éloignées de toute réalité régionale ou locale et sont tout à fait inefficaces pour les enfants qui parlent une autre langue que l'espagnol. Beaucoup sont frustrés lorsque l'école n'aborde pas assez la langue espagnole, ce qui les empêche d'être à égalité avec un monolingue hispanophone. Par ailleurs, si l'école ne leur donne pas l'opportunité de parler et d'écrire dans leur langue maternelle, on les prive, de plus, d'une expérience aussi précieuse que l'enrichissement de leur langue maternelle.

De là, l'absence de motivation, le faible rendement et le manque de confiance en eux sont des handicaps qui accompagnent les enfants indigènes dès le début de leur scolarité, étant donné que celle-ci se fait dans une langue (espagnol) qu'ils connaissent de manière superficielle et qu'ils ont appris seulement par exposition, mais qu'ils n'ont pas réussi à manipuler avec efficacité.

Ces problèmes peuvent encore s'aggraver si les parents, les professeurs, les concepteurs des programmes scolaires et les étudiants indigènes eux-mêmes n'attendent rien de plus qu'un rendement scolaire de bas niveau. Par conséquent, si un enfant membre d'une communauté ethnique minoritaire entre dans le système scolaire sans maîtriser suffisamment la langue officielle, c'est le système scolaire qui devrait être préparé à tirer parti des habiletés linguistiques de l'enfant pour lui permettre, par son intermédiaire, de progresser en accord avec son expérience et ses capacités intellectuelles.

En ne considérant pas cette situation comme un handicap de l'enfant indigène par rapport aux apprenant hispanophones, l'éducation ne remplit plus un des principes pédagogiques les plus élémentaires : l'adéquation au sujet et à des finalités parfaitement définies.

L'éducation chilienne n'a pas pris en considération le fait que l'enfant indigène n'est pas égal, en termes d'éducation, au reste des enfants du pays, et, par conséquent, il ne peut pas être éduqué avec les mêmes méthodes, ni avec les mêmes techniques.

De plus, le système éducatif ne transmet pas seulement des connaissances mais il transmet aussi des schémas explicatifs de la réalité, des modèles de socialisation et des valeurs qui agissent comme des filtres dans la construction de la connaissance. D'après H. Giroux, les écoles sont des lieux représentatifs des formes de connaissance, des usages linguistiques, des relations sociales et des valeurs qui impliquent des sélections et des exclusions particulières à partir de la culture générale. En tant que telles, les écoles servent à introduire et à légitimer des formes particulières de vie sociale.

C'est en ce sens que le système scolaire, restrictif et sectaire, empêche le développement des potentialités des apprenants issus des communautés ethniques minoritaires. L'éducation devient alors un instrument de domination, de soumission d'une culture sur l'autre. Dans cette perspective, l'éducation se fixe comme objectif principal l'unification sociale au moyen d'un processus d'uniformisation qui se manifeste par l'expression d'une seule culture : la culture dominante.

Cette conception assimilationniste de l'éducation s'accompagne de l'idée d'incompatibilité d'existence, dans un même contexte social, avec des composantes culturelles qui ne soient pas celles de la culture dominante. De plus, elle entraîne leur disparition graduelle, car, en prétendant les assimiler à une forme déterminée de structure sociale, elle provoque, de manière irrémédiable, la perte des caractéristiques spécifiques de ces cultures.

La culture dominante se présente alors comme la norme au travers de laquelle les autres cultures sont considérées, et elle s'érige en modèle, le seul valable pour interpréter la réalité. Ce faisant, elle véhicule une vision monoculturelle qui n'apprécie pas les systèmes de principes et de valeurs qui reflètent la manière particulière qu'ont les communautés indigènes de concevoir le monde.

Ce sont ces interprétations différentes, aussi valables l'une que l'autre, d'une réalité apparemment identique, qui nous poussent à critiquer un modèle d'éducation qui ne prend en considération qu'une seule vision et qu'une seule façon de transmettre cette vision. Dans les communautés indigènes, c'est la communication orale qui a le dessus et la manière de transmettre les connaissances et les valeurs se réalisent dans un environnement spécial et dans des conditions moins formelles, bien différentes de celles que rencontrent les élèves dans une classe typique du système scolaire national.

C'est ainsi que quand l'étudiant indigène entre dans le système, il subit non seulement l'imposition d'une langue qu'il ne connaît pas ou qu'il maîtrise très imparfaitement, mais il doit de plus faire face à des méthodes d'enseignement qui lui sont étrangers. Rien n'est adapté pour lui dans le système : il est condamné à ce que son "apprentissage" soit un processus traumatisant.

La situation des apprenants indigènes dans le système scolaire est le reflet du problème indigène général. Certes, historiquement, l'État chilien n'est pas resté totalement étranger au problème des minorités ethniques, mais en ce qui concerne les communautés indigènes, en ne prenant pas en compte leur idiosyncrasie culturelle, les politiques nationales ou régionales d'amélioration des conditions économiques, alimentaires, de logement, sanitaires, ou d'éducation, qui sont dessinées pour toute la population, n'ont pas atteints les objectifs recherchés avec la réussite espérée, ou ont occasionné un processus évident d'acculturation, ayant pour conséquence le dépérissement de l'identité culturelle des supposés bénéficiaires.

Il est important de souligner que, dans notre pays, ce qu'on appelle la loi indigène, ainsi que la Réforme de l'Éducation mise en marche en 1993, ont permis de créer un espace à l'intérieur du système éducatif afin de mener à bien des expériences d'éducation interculturelle et bilingue avec des communautés indigènes. C'est ainsi que le système éducatif a commencé à soutenir les initiatives de certaines institutions cherchant à améliorer l'éducation des apprenants indigènes et à leur offrir un cadre officiel qui mette en valeur leur identité culturelle.

Même si elle est remise en question par certains secteurs indigènes, pour avoir été conçue sans consulter les communautés ethniques, la réforme éducative a cependant créé des espaces dans le système scolaire dans lesquels incorporer l'éducation interculturelle, notamment à travers l'autonomie curriculaire des établissements et à travers les objectifs transversaux fondamentaux des programmes.

Les communautés indigènes ont fait entendre fortement leur voix dans tous les espaces où la thématique de l'interculturel a été débattue. Ils ont fait savoir qu'ils attendent que le système dispose de manière effective des moyens matériels et techniques pour mettre en oeuvre l'éducation interculturelle bilingue, dans ces zones de forte concentration indigène, car ils craignent que les directeurs des établissements éducatifs ne développent pas les projets éducatifs interculturels bilingues si le gouvernement n'offre pas de soutien financier pour leur réalisation.

Cependant, ils sont d'accord pour souligner la validité de la déclaration sur les débuts d'une culture de la diversité dans l'éducation, qui se dégage de la formulation des principes d'orientation des objectifs transversaux fondamentaux : "stimuler le plein développement de toutes les personnes, promouvoir les rencontres, tout en respectant leur diversité...". C'est dans ce respect pour la diversité des personnes que s'insère le concept d'interculturel, compris du point de vue des cultures indigènes et en accord avec la définition de l'UNESCO en ce qui concerne les programmes d'éducation, comme par exemple le renforcement des identités propres des peuples indigènes. En ce qui nous concerne plus particulièrement, il s'agit des rapports entre les "cultures indigènes" de notre pays et la dite "culture occidentale". A partir de cette façon de penser le pluralisme culturel, l'éducation interculturelle affirme le droit à la différence culturelle et à la valeur intrinsèque de chaque culture d'après la vision qu'elle a d'elle-même. Elle essaie de donner accès à l'enfant à d'autres trajectoires culturelles, de stimuler sa curiosité et sa capacité à connaître et à apprendre, d'élargir ses horizons. Cela se traduit, dans le domaine opérationnel, par un travail constant entre les élèves et les enseignants autour de la différence : il s'agit de la découvrir, de la reconnaître et de la comprendre. L'éducation interculturelle prépare aussi bien à apprécier qu'à évaluer les différences de style de vie, de modes d'expressions, de conceptions existentielles ; en quelques mots, elle se veut une éducation ouverte, dans son

sens le plus large, opposée aux préjugés, aux ethnocentrismes, aux particularismes, à l'inertie face à l'autre. L'éducation interculturelle veut rendre compte du fait que les cultures sont en constante relation les unes avec les autres et de la manière dont leurs transformations naissent et peuvent être comprises dans des contextes historiques d'échanges et de conflits avec d'autres sociétés.

Une éducation qui, aux dires de F. Chiodi et M. Bahamondes, affine non seulement le regard vers l'autre, mais valorise aussi ce que l'on est, l'identité personnelle et collective, qui rend digne l'appartenance à une communauté et à un peuple, qui procure la fierté sans l'arrogance, un sentiment positif d'être membre d'un peuple, libre de tout stéréotypes. L'éducation interculturelle exige un accueil pédagogique sans bornes à l'identité, de manière à ce que chaque élève soit respecté, valorisé et éduqué selon des modalités qui prennent réellement en compte ses particularités socioculturelles et personnelles. Le point central de l'éducation interculturelle bilingue se situe dans l'apprentissage et dans le droit inaliénable de tous les enfants et de tous les jeunes à apprendre. En ce sens, elle refuse une longue tradition scolaire dans laquelle tous les élèves devaient s'adapter au système éducatif. Or c'est le système éducatif, justement, qui doit savoir s'adapter suffisamment à son personnel et à ses usagers. C'est dans cette perspective qu'elle doit opter pour une organisation ouverte, dont les caractéristiques sont la décentralisation pédagogique, la flexibilité et la pertinence. Ces trois axes signifient qu'il faut donner aux enseignants de plus grandes responsabilités dans la conduite éducative et la possibilité constante de créer des programmes, des contenus et des méthodes innovants, en accord avec la réalité dans laquelle s'inscrit le processus éducatif, et en assurant une condition essentielle à son succès : la proposition éducative de l'école doit se nourrir également du milieu pour pouvoir s'adapter et se perfectionner. Auparavant obstacle ou toile de fond générique des activités didactiques, la mise en valeur de la culture devient justement un moyen pédagogique, c'est-à-dire une ambiance et un ensemble de stimulus et d'opportunités idéaux pour favoriser la formation intellectuelle et émotionnelle des élèves, la matière première (étant donné que c'est là que se concentrent les questions et les réponses formulées par les sociétés au cours de l'histoire pour s'adapter et se développer) sur laquelle l'enfant peut exercer ses capacités d'expression et de pensée. Tirer parti de la culture est en même temps la condition nécessaire pour ne pas créer de contradiction entre

ce que l'élève apprend à l'école et ce qu'il apprend à l'extérieur, lui garantissant ainsi le statut de sujet dans une plus grande collectivité et lui permettant d'entrer dans la compétition culturelle de la société.

C'est l'intégration de ces principes dans un modèle d'éducation interculturelle qui permettra, selon Miguel López Melero, de "mettre en évidence la fin d'une époque éducative" et de fixer les bases d'une nouvelle école, dans laquelle on cultive vraiment la culture de la diversité.

Dans notre pays, l'idée d'une éducation interculturelle bilingue naît dans les années 80. En 1995, une étude sur les projets éducatifs qui proposent des innovations curriculaires autour de l'interculturel et du bilinguisme est commandée. On a alors constaté que c'est l'ethnodéveloppement qui constituait la préoccupation centrale de la population des régions à forte présence indigène. C'est donc à partir de cette perspective que l'éducation interculturelle bilingue doit être considérée. Dans l'expérience rapanui, la conceptualisation de l'éducation interculturelle bilingue ne diffère pas, par essence, de celle des expériences mapuches ou aymaras. Malgré le désir des enseignants et leurs efforts pour avancer vers l'interculturel et le bilinguisme, il est inadéquat de parler d'éducation interculturelle et bilingue dans les zones indigènes. Des études approximatives ont démontré que les écoles ne possèdent pas de curriculum ni de programmes d'éducation interculturelle bilingue ; que la langue indigène est objet d'enseignement et non pas langue d'enseignement. La langue originaire apparaît comme une matière parmi tant d'autres, quelquefois assimilée à un cours de langue étrangère, dispensée seulement dans les premiers niveaux éducatifs, si bien qu'aux niveaux suivants elle s'apparente à un enseignement traditionnel monolingue en espagnol. De plus, les enfants ne sont pas alphabétisés en langue indigène mais en espagnol, on ne dispose pas d'un curriculum d'éducation interculturelle ou centré sur le concept d'interculturel, et on ne dispose pas non plus de matériels pour appuyer ou renforcer l'enseignement de la langue et de la culture indigène.

Même si on connaît mieux, aujourd'hui, les objectifs de l'éducation interculturelle bilingue, on manque encore de référents concrets et solides pour élaborer une pédagogie interculturelle bilingue, étant donné que l'on méconnaît ses bases pédagogiques et

méthodologiques. L'expression "éducation bilingue" est très claire, alors que celle d'"interculturelle" est encore entourée d'ambiguïté et d'imprécision.

Il devient nécessaire, aujourd'hui plus que jamais, de conjuguer les efforts que les universités et les centres de recherches réalisent, dans les champs de la linguistique et de l'éducation interculturelle, sur ces différents thèmes grâce aux initiatives, aux projets et aux fonds actuels du cadre officiel, sous entendu le Ministère de l'Éducation et la Corporation Nationale de Développement Indigène, dans le but de pouvoir fournir à tout le spectre éducatif du pays la vision réelle de la situation interculturelle et interculturelle bilingue qui existe dans notre pays, en particulier quand les chiffres officiels des deux derniers recensements ne laissent pas voir avec clarté que la majorité de la population d'origine indigène réside dans les centres urbains où, bien qu'ils aient perdu l'usage de leur langue maternelle, ils luttent pour conserver les patrons culturels propres à leur vision du monde.

VALPARAÍSO, janvier 2004

Traduction de Coline Nicoli Vindolet

BIBLIOGRAPHIE

ANTÓN, J. et al. (1995). *Educación desde el Interculturalismo*. Salamanca : Ediciones Amarú.

BENGOA, J. (1994). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las poblaciones indígenas*. Temuco : Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, serie Documentos N°2.

----- (1997). Los derechos de los pueblos indígenas. El debate acerca de la declaración internacional. *Liwen*. Temuco : Ed.Lom.

CAÑULEF MARTÍNEZ, E. (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco : : Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.

CAÑULEF, E. et al. (2002). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*. Santiago : MINEDUC, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

CHIODI, F. & BAHAMONDES, M. (2001). *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Santiago : CONADI, Edit. LOM

CHIODI, F. & LONCON, E. (1995). *Por una nueva política del lenguaje. Temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudugun*. Temuco : Universidad de la Frontera, Ed. Pehuén.

GREBE VICUÑA, M.E. (1998). *Culturas Indígenas de Chile : Un Estudio Preliminar*. Santiago : Edit. Pehuén.

GUERRA, A.M., LAGOS, D., RIFFO, A. & VILLALÓN, C. (1993-1994). El papel de la Universidad en la investigación cultural de los grupos indígenas de Chile. *Nueva Revista del Pacífico*, 38-39. Valparaíso : UPLACED.

----- (1995). *Lenguas y Culturas de las Minorías Étnicas Chilenas*. Valparaíso : CELTO, UPLACED.

----- (1999, 1ª éd., 2000, 2ª éd.). *Minorías étnicas de Chile. Desarrollo, Educación y Cultura*. Valparaíso :CELTO, UPLACED.

----- (2000). *Dialogando la diversidad intercultural*. Valparaíso : Édition spéciale pour le séminaire “Dialogue sur la réalité interculturelle de la Cinquième Région” réalisé par le CELTO, UPLACED.

GUERRA EISSMANN, A.M. & RIFFO FARIAS, A. (2003). *Interculturalidad*. Valparaíso : Materiel d'instructions d'appui aux cours du diplôme/mention en Interculturalité. Valparaíso : Facultad de Humanidades et Dirección de Programas Especiales y de Asistencia Técnica, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

GUERRA EISSMANN, A. M., LAGOS ALTAMIRANO, D. & RIFFO FARÍAS, A. (2003). *Lenguas y culturas vernáculas : aymara, atacameña, quechua y rapanui*. Valparaíso : matériel d'instructions d'appui aux cours du diplôme/mention en Interculturalité, : Facultad de Humanidades et Dirección de Programas Especiales y de Asistencia Técnica, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona : Édit. Paidós.

LARRAÍN, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago : Collection Escafandra, Édit. LOM

LÓPEZ CASTILLO, M. (1997). Herramientas para el análisis del Estado Chileno y la cuestión Étnica. *Liwen,4*. Santiago : Éd. LOM.

LÓPEZ MELERO, M. La Educación Intercultural : la diferencia como valor. Málaga : Universidad de Málaga.

MONTECINOS A., X. & SAAVEDRA P., A. (Editores). (1998). *Actes du Séminaire "Éducation Interculturelle Bilingue dans la Région Métropolitaine"*. Santiago : CONADI, Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea.

STAVENHAGEN, R. (1978). Clase, Etnia y Comunidad. *INI 30 años después : Revisión Crítica*, 97-100. Édit. Libros de México, S.A.

VILLALÓN PÉREZ, C. (2003). *Identidad Cultural Chilena*. Valparaíso : Matériel d'instructions d'appui aux cours du diplôme/mention en Interculturalité, : Facultad de Humanidades et Dirección de Programas Especiales y de Asistencia Técnica, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.