



HAL
open science

Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires

Marie Salaün, Bruno Baronnet

► To cite this version:

Marie Salaün, Bruno Baronnet. Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2016. hal-02994425

HAL Id: hal-02994425

<https://hal.science/hal-02994425v1>

Submitted on 7 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires

Marie Salaün et Bruno Baronnet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cres/2865>

ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 15 mai 2016

Pagination : 7-26

ISBN : 9782735122608

ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par Université de Paris



Référence électronique

Marie Salaün et Bruno Baronnet, « Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 15 | 2016, mis en ligne le 10 mai 2016, consulté le 07 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cres/2865>



Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Introduction

Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires

Marie SALAÜN* et Bruno BARONNET**

Le dossier de ce numéro des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* porte sur l'éducation des peuples autochtones dans le monde aujourd'hui, presque une décennie après l'adoption par l'Assemblée générale des Nations Unies d'une *Déclaration sur les droits des peuples autochtones*, texte qui leur consacre un droit inaliénable à l'exercice de la souveraineté en matière d'éducation. Au Nord comme au Sud, la redéfinition des rapports entre les États modernes et les collectivités indigènes constitue un des grands défis du XXI^e siècle : dans des contextes nationaux qui imbriquent étroitement citoyenneté et scolarisation, le cas autochtone offre un terrain exceptionnel pour tester les limites du désir de concilier l'universalisme du droit à l'éducation avec la reconnaissance de la diversité culturelle. Pour autant, penser les termes dans lesquels la possibilité de systèmes éducatifs adaptés aux réalités autochtones s'inscrit désormais n'est pas simple, pour un ensemble de raisons qu'il convient, avant toute chose, d'examiner.

* Professeure des Universités, Laboratoire CANTHEL, Faculté des sciences humaines et sociales - Paris Descartes - Sorbonne Paris Cité. Marie.salaun@parisdescartes.fr.

** Sociologue, enseignant-chercheur à l'Institut de recherche en éducation de l'Université Veracruzaine (Jalapa, Mexique), chercheur associé au Laboratoire d'anthropologie des institutions et des organisations sociales (LAIOS, EHESS). Bruno.baronnet@gmail.com.

L'autochtonie, une notion ambiguë

En français, le terme « autochtone » est nimbé d'un brouillard sémantique. Étymologiquement, il désigne celui qui est « issu de la terre-même » (du grec *autos* « soi-même » et *khthôn* « terre », en grec). Dans cette acception universelle, la catégorie d'« autochtone » a été et est encore utilisée pour distinguer ceux qui sont d'« ici » en opposition à ceux qui viennent d'ailleurs, les immigrés, comme fondement d'une légitimité spatiale, juridique et politique. Parce qu'elle fait de l'antériorité d'occupation le critère qui fixe des droits spécifiques, la mobilisation de l'argument autochtoniste peut alors être le symptôme d'une ethnicisation des rapports sociaux, d'une forme de nationalisme rampant, quand elle n'est pas, tout simplement, génocidaire (Bayart, Geschiere & Nyamnjoh, 2001). Cette autochtonie est celle des nationaux « de souche » de la rhétorique des partis populistes en Europe, ou encore celle de Radio Mille Collines dans ses exhortations au massacre des Tutsi au Rwanda en 1994, pour n'en citer que quelques exemples. De cette association entre « autochtonie », exclusion, racisme, voire ethnocide, résultent une difficulté et des réticences d'ordre éthique, quand il s'agit de penser le fait « autochtone » (Gagné & Salaün, 2009).

La confusion est renforcée par le fait que c'est le terme « autochtone » qui a été choisi par les instances des Nations Unies pour traduire en français *indigenou/indígena* dans le droit international. Le terme « indigène » renvoyait en effet trop explicitement à la catégorie juridique des « sujets indigènes » de l'Empire colonial français, soumis à la souveraineté française sans avoir le bénéfice de son exercice. Le vocable « autochtone » est d'autant plus ambigu qu'il a désigné, administrativement, la plupart des ressortissants des colonies entre la fin du régime de l'indigénat (au lendemain de la Seconde guerre mondiale) et les indépendances. Se substituant au terme « indigène » qui devient pour ainsi dire tabou jusqu'à sa réappropriation militante récente par des descendants de sujets impériaux (à l'instar du mouvement des « Indigènes de la République »), il évoque dans l'Histoire nationale les tentatives d'euphémisation du rapport colonial telles qu'elles voient le jour après le discours de Brazzaville en 1944, tentatives qui feront long feu dans le cadre d'un processus de décolonisation passé à la postérité pour avoir été le rendez-vous manqué de la IV^e République avec son Outre-mer.

Le malentendu est consommé quand on constate que la portée du terme « autochtone » dans le droit international est totalement opposée à celle du sens grec. Pour reprendre les termes du rapporteur spécial José Martínez Cobo,

« Par communautés, populations et nations autochtones, il faut entendre celles qui, liées par une continuité historique avec les sociétés antérieures à l'invasion et avec les sociétés précoloniales qui se sont développées sur leurs territoires, s'estiment distinctes des autres segments de la société qui dominent à présent sur leurs territoires ou parties de ces territoires. Elles constituent maintenant des segments non dominants de la société et elles sont déterminées à préserver, développer et transmettre aux futures générations leurs territoires ancestraux et leur identité ethnique, qui constituent la base de la continuité de leur existence en tant que peuples, conformément à leurs propres modèles culturels, à leurs institutions sociales et à leurs systèmes juridiques » (Martínez Cobo, 1987).

On se situe donc au point opposé du continuum sémantique qui lie le sens grec au sens onusien : le terme « autochtone » désigne ici des minorités nationales spécifiques, marginalisées et dominées, victimes de violations des droits humains et revendiquant des droits collectifs en vertu de l'antériorité de l'occupation d'un territoire (voir Bellier, 2013 ; Charters & Stavenhagen, 2010). Si la Déclaration sur les droits des peuples autochtones de 2007 ne fournit aucune liste de ces peuples autochtones, les instances onusiennes estiment aujourd'hui qu'ils regroupent environ quatre cent cinquante millions d'individus répartis dans quatre-vingt-dix pays sur les cinq continents. Kanak de Nouvelle-Calédonie, Sami de Suède, Maori de Nouvelle-Zélande, Amazigh du Maroc, San de Namibie, Innus du Québec, Mapuche du Chili, Pygmées du Cameroun, Gaoshan de Taiwan, Ādivāsī d'Inde, etc., la diversité objective de ces peuples n'est pas sans interroger la portée réelle de ce qui les solidarise dans une cause commune. Quand ils entendent se définir comme participant d'un être-au-monde spécifique, respectueux de l'environnement, communautaire, solidaire ou doté d'une spiritualité propre, les mouvements autochtones et ceux qui les soutiennent échappent difficilement au reproche d'un essentialisme qui réinvente un « grand partage » entre eux et le reste de l'humanité. On comprend alors que la vocation critique des sciences sociales trouve là une excellente occasion de mettre au jour les processus de construction de l'identité, les manipulations politiques auxquelles donne trop souvent lieu l'invocation de la « tradition », voire l'inauthenticité des cultures revendiquées (Kuper, 2003).

Et il est vrai que la voie est étroite, entre la dénonciation des revendications autochtones au nom de leur essentialisme et la racialisation qu'elles portent en germe, ou encore le risque de ghettoïsation scolaire qu'elles comportent, d'une part, et le soutien au nom des Droits de l'Homme et de la justice sociale, d'autre

part. Non que la réflexivité soit absente des travaux académiques sur l'éducation des communautés autochtones, mais la juste distance entre une déconstruction en règle de la contre-idéologie scolaire portée par les revendications autochtones et une apologie des réformes qu'elles défendent, est, de fait, rarement trouvée (Salaün, 2013). Force est de constater que la littérature qui se veut pourtant savante est souvent teintée d'un « engagement » inhabituel dans les champs disciplinaires concernés, et les textes réunis dans ce volume n'échappent pas toujours à cet écueil, dans la mesure où leurs auteurs semblent parfois, au détour de certaines de leurs formulations, tenir pour acquis que l'adaptation des systèmes d'enseignement aux réalités autochtones est une cause juste qu'il convient de soutenir. Le caractère dérogatoire au principe de la neutralité scientifique par rapport à l'objet est cependant, si ce n'est excusable, du moins largement explicable. Pour le chercheur, l'engagement n'est pas la cerise politique sur le gâteau scientifique, mais bien la condition *sine qua non* du travail avec les autochtones. Le problème qui se pose n'est pas tant celui de la « neutralité », ou de « l'objectivité », que celui de la quasi impossibilité dans laquelle se trouvent les chercheurs de développer une perspective critique avec le plus de recul ou de distance possible.

Plus ou moins formalisée selon les contextes nationaux, la possibilité d'accéder au terrain est fortement conditionnée par l'administration préalable de la preuve de l'intérêt que pourront présenter les résultats de la recherche pour la communauté. Laurent Jérôme, à propos de son expérience avec les Atikamekw au Québec écrit : « La question de la “participation” (des communautés) est moins envisagée en termes de “partenariat de recherche” qu'en termes de “réappropriation de la recherche” » (Jérôme, 2009 : 480). Il n'est pas simplement question ici de consentement préalable « libre et éclairé », mais bien de toutes les étapes d'une recherche, jusqu'à la possibilité pour son auteur de se prévaloir de ses résultats. Le *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*, dit PCAP pour « propriété, contrôle, accès et possession », dans sa dernière version (2014) est on ne peut plus explicite sur la définition du principe de « contrôle » :

« Ce principe reflète les aspirations et les droits inhérents aux membres des Premières Nations concernant la reprise et le maintien du contrôle de tous les aspects de leur vie et de leurs institutions (recherche, données, information). Il réclame que les membres des Premières Nations soient en droit d'exiger le contrôle, à toutes ses étapes, du processus de gestion de la recherche et de l'information ayant des répercussions sur eux-mêmes, et ce, de la conception à l'achèvement de la recherche. Ce principe s'étend à toutes les formes de la

gestion de l'information et de la collecte de données ainsi qu'à l'utilisation, la divulgation et la destruction de données » (APNQL, 2014 : 9¹).

Ailleurs, là où les choses sont moins formalisées, le respect du contrat moral engage tout autant la possibilité de poursuivre des recherches sur le long terme, dans un contexte où, contrairement aux Trobriandais de Bronislaw Malinowski au début du siècle dernier, les enquêtés ont la possibilité de lire les résultats des recherches, de les diffuser et de les critiquer. Qui plus est, ils contribuent davantage aujourd'hui à la définition de problèmes et d'agendas de recherche, en collaborant directement dans le travail d'observation et d'analyse.

Les conditions d'exercice du chercheur font qu'il ou elle ne travaille jamais « sur » une communauté, mais nécessairement « avec » et « pour » cette communauté. Et ceci est d'autant plus vrai des anthropologues, qui représentent la très grande majorité des contributeurs à ce numéro, dans la mesure où leur discipline a historiquement contribué à la vaste opération de « civilisation » des indigènes pendant la période coloniale, et ce, sur tous les continents. Comme le note, non sans sévérité, Bruce Albert, « l'anthropologie appliquée n'a généralement constitué, pour les minorités qui en sont l'objet, qu'un détournement du savoir ethnographique au service de la tutelle des États-nations dont elles subissent l'hégémonie » (Albert, 1995 : 94). Et ce sont bien les anthropologues qui ont été les premiers dans la ligne de mire des intellectuels autochtones qui revendiquaient, à partir des années 1960, la possibilité d'exercer un contrôle sur les recherches concernant leurs communautés, à l'instar de Vine Deloria, Jr., le politologue sioux (1933-2005), qui écrivait, de manière particulièrement acerbe :

« Anthropologists came to Indian country only after the tribes had agreed to live on reservations and had given up their warlike ways. Had the tribes been given a choice of fighting the cavalry or the anthropologists, there is little doubt as to they would have chosen. In a crisis situation men always attack the biggest threat to their existence. A warrior killed in battle could always go to the Happy Hunting Grounds. But where does an Indian laid low by an anthro go? To the library? » (Deloria, 1969 : 81).

1 Le texte complet est disponible sur le site de l'Assemblée des Premières Nations au Québec et au Labrador qui réunit périodiquement des Chefs de 43 communautés : <http://www.apnql-afnql.com/fr/publications/pdf/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>. Page consultée le 29/01/2016.

Il est souvent reproché aux chercheurs préoccupés par la question de la diversité culturelle à l'école de sombrer dans le relativisme absolu. Répondre à cette critique nécessite de considérer séparément deux choses qui sont souvent confondues : d'une part l'existence de discours et de pratiques qu'il faut décrire, d'autre part la nécessité de réfléchir aux critères épistémologiques de validité des propositions d'adaptation de l'école aux réalités culturelles autochtones. « Dit autrement, il faut distinguer la nécessité d'opter pour une conception relativiste de la connaissance et de la culture, condition liée à l'objet de recherche, et celle de réfléchir à la justification politique, culturelle et pédagogique d'un enseignement qu'on adapterait aux publics autochtones » (Salaün, 2013 : 14). Pour difficile que soit cette tâche, elle est bien l'horizon des recherches sur les éducations autochtones.

Les enjeux des éducations autochtones

Face à de multiples défis éducatifs, les gouvernements, les enseignants et les organisations des territoires autochtones demeurent dans l'ensemble assez réticents à l'idée d'une gestion autonome et communautaire des projets scolaires et des programmes d'études, sur fond de controverses quant à la capacité des peuples à déterminer leurs formes d'éducation. Pourtant, la Déclaration sur les droits des peuples autochtones fixe le cadre dans lequel la notion « d'autodétermination » – comme droit inaliénable de contrôler ses propres institutions – peut s'entendre dans le domaine de l'éducation :

« Article 13. 1. Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes. (...) »

Article 14. 1. Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage. (...) »

Article 15. 1. Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement et les moyens d'information reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs

cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations² ».

Mais le caractère non contraignant de cette Déclaration permet aux États qui l'ont soutenue à l'Assemblée générale lors de son adoption en 2007 ou par la suite³, de s'arroger des marges de manœuvre considérables dans l'interprétation des dispositions juridiques. Rappelons ici à titre d'illustration la déclaration interprétative de l'ambassadeur français aux Nations Unies au moment de l'adoption de la Déclaration, qui invoquait des « difficultés juridiques » pour son pays puisqu'« en vertu du principe d'indivisibilité de la République et conformément au principe d'égalité et de son corollaire, le principe de non-discrimination, des droits collectifs ne peuvent prévaloir sur les droits individuels »⁴.

L'enjeu de la reconnaissance de « droits éducatifs » spécifiques ne se situe donc pas seulement au niveau international, mais bien aussi au niveau national, et ce, dans quelques quatre-vingt-dix États, aussi bien au Sud qu'au Nord. Constitutionnellement impossible en France, la reconnaissance de droits collectifs spécifiques aux Autochtones est inscrite au sommet de la pyramide du droit dans des pays comme le Canada, le Mexique, l'Équateur ou encore le Brésil, comme le rappellent les articles de ce dossier. Mais les expériences relatées par leurs auteurs attestent dans le même temps que de nombreux obstacles s'opposent à la mise en œuvre d'une reconnaissance de la souveraineté éducative dans ces mêmes pays, alors qu'*a contrario*, la France, peu suspecte de sympathie envers les droits autochtones – du moins sur son propre territoire –, maintient des terres de réserves et un statut civil particulier (dit « statut coutumier » depuis l'Accord de Nouméa en 1998) hérités de la période coloniale en Nouvelle-Calédonie, de même qu'elle encourage officiellement l'introduction des langues vernaculaires dans les programmes scolaires des collectivités françaises du Pacifique. Ces hiatus rappellent à quel point le droit n'est pas toujours performatif. Au-delà de la diversité des provisions juridiques nationales, la possibilité d'un tableau synthétique de l'éducation autochtone dans le monde se complique quand la

2 La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones est disponible en ligne : http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf. Page consultée le 01/02/2016.

3 L'Australie n'a approuvé la Déclaration qu'en 2009, suivi en 2010 de la Nouvelle-Zélande, des États-Unis et du Canada qui s'y étaient initialement opposés, après deux décennies de négociations internationales sur l'autodétermination autochtone.

4 Voir l'intervention prononcée à New York par le représentant de la France le 13 septembre 2007 : http://www.unesco.org/culture/fr/indigenous/Dvd/pj/GUYANE/GUYC4_2.pdf. Page consultée le 01/02/2016.

décentralisation et/ou la tradition fédérale localisent les enjeux. L'incorporation (territoriale, politique, économique, sociale, culturelle, etc.) des minorités autochtones dans la Nation relève toujours d'une histoire particulière, plus ou moins assimilationniste, plus ou moins différentialiste, plus ou moins violente, et plus ou moins « efficace » par rapport aux objectifs de la politique indigène. Dans une grande majorité de cas, l'École est arrivée avec le colonisateur, et les représentations actuelles de la scolarisation et de ses bénéficiaires sont loin de s'écrire sur une page blanche.

Les défis que soulèvent les stratégies et les pratiques éducatives chez ces peuples aujourd'hui englobent une grande diversité de réalités, aussi bien à l'école qu'en dehors, dans lesquelles les effets d'échelle sont majeurs, quand tensions et conflits sont multiscalaires, à l'entrecroisement des enjeux locaux, régionaux, nationaux et globaux. Entre des politiques éducatives de plus en plus régionalisées et l'internationalisation des questions autochtones, comment les systèmes éducatifs intègrent-ils les nouvelles données ? Comment opèrent-ils la transition historique de l'assimilationnisme colonial au multiculturalisme néolibéral de la fin du XX^e siècle ? Quels sont les enjeux de l'édification, via l'École, d'une citoyenneté respectueuse de la différence ? En-deçà et au-delà du droit international, de quelles résistances et innovations autochtones les systèmes éducatifs contemporains sont-ils les héritiers ? Entre inventivité des logiques autogestionnaires et processus d'apprentissage de l'exercice de la souveraineté, que nous disent les expériences de mise en œuvre pratique d'une éducation pensée par et pour les autochtones, là où elles tentent d'exister ?

C'est bien la forme scolaire elle-même, celle que la colonisation a imposée, qui est en jeu ici, et donc, *in fine*, la difficulté à assumer le legs colonial. Historiquement, en effet, les mouvements de contestation dont l'émergence d'un droit international est le produit, se sont focalisés sur le rejet de l'ordre scolaire dominant. Mais comment alors, une fois la légitimité de leurs revendications reconnue et une fois qu'on leur accorde la possibilité de « décider pour eux-mêmes », les groupes autochtones peuvent-ils redéfinir l'École au prisme de deux intentions : le rejet des formes et des normes scolaires « occidentales », et la volonté de restauration d'une culture autochtone « authentique », mise au service de la réalisation d'un projet de société alternatif ? Comment le faire, surtout, sans prendre le risque d'une re-ségrégation scolaire postcoloniale, dans des contextes nationaux qui font de l'égalité de traitement entre les élèves la pierre angulaire de l'égalité entre leurs citoyens ?

Dans des contextes qui ont séculairement banni les langues et cultures locales au nom de l'intégration nationale *via* la conformité au groupe dominant, il est souvent difficile de faire admettre aux communautés, à leurs familles et à leurs enseignants, l'intérêt d'une scolarisation différente de celles des enfants des groupes majoritaires. Entre savoirs autochtones et savoirs scolaires, à quelles tensions l'École est-elle soumise quand il s'agit de l'adapter aux réalités linguistiques et culturelles locales ? Quels sont les enjeux de la « scolarisation » des savoirs traditionnels détenus par les communautés ? À quelle redéfinition des fonctions d'une institution comme l'École la prise en compte de ces savoirs conduit-elle ? Que fait-on aux langues et cultures quand on les enseigne formellement et, réciproquement, que fait-on à l'École quand on lui assigne de nouvelles missions comme celle de transmettre les langues et cultures d'origine ? Jusqu'où langues et cultures autochtones sont-elles solubles dans la forme scolaire et quelles formes de résistance opposent-elles à la transposition didactique ?

Les ambitions de ce dossier

Ce dossier réunit des contributions empiriquement situées, qui interrogent les déclinaisons locales de la mise en œuvre des grands principes du droit international dans le champ de l'éducation autochtone.

Les textes proposent d'une part des approches compréhensives et critiques d'un certain nombre d'expériences contemporaines, en partant des conditions historiques de l'évolution des politiques indigénistes menées par les États au siècle passé dans le but explicite de scolariser l'ensemble des enfants autochtones, pour les « civiliser » et les assimiler dans des sociétés nationales dans lesquelles ils font encore souvent figure de citoyens de seconde zone. Les auteurs privilégient des approches qualitatives de type ethnographique, inscrites dans des études de longue durée qui font la part belle aux analyses de propos recueillis auprès d'acteurs engagés dans la transformation des pratiques éducatives, qui témoignent d'expériences historiques et de mémoires collectives communes quant aux effets du racisme et des discriminations dans l'éducation. Ils proposent d'autre part des éclairages particuliers pour comprendre la complexité des relations entre les peuples autochtones et les communautés nationales dans lesquelles ils ont été enfermés par le processus colonial, en évoquant notamment la position fondamentale du personnel enseignant dans des systèmes éducatifs divers et inégaux. Enfin, à la différence de la plupart des études commanditées par les bailleurs de

fonds pour répondre à leur besoin d'une évaluation des performances des systèmes locaux, les travaux présentés dans ce dossier ré-enchâssent les questions scolaires dans des déterminations plus globales, qu'il s'agisse des problèmes structurels qu'affrontent au quotidien les peuples autochtones dans le champ de l'enseignement ou de leur rapport aux différents types de savoirs qu'ils doivent désormais maîtriser. Chargée d'un lourd passif historique, notamment marquée par une distance entre la normativité inscrite dans les droits éducatifs et la réalité des pratiques pédagogiques, l'École représente en général une expérience discriminante ressentie comme une épreuve douloureuse, éloignée des besoins de l'enfant mais aussi des aspirations autochtones à construire des projets plus autonomes de vie collective et de coopération avec d'autres groupes ethniques parfois peu enclins à perdre leurs privilèges.

Appelés Bushmen par les non-San, les NyaeNyae Ju'hoansi de Namibie jouissent d'une plus vaste autonomie que d'autres groupes San, notamment via le contrôle d'une aire protégée où, depuis près de 25 ans, leurs enfants sont scolarisés dans des « Écoles de village » où ils reçoivent l'instruction en langue *Ju'hoansi* pendant trois ans. Le passage à l'école de la ville en quatrième année se solde presque systématiquement par un échec, généralement imputé à des « problèmes d'adaptation » des enfants ou à une « mentalité » san étrangère aux bienfaits de l'éducation formelle. Jennifer Hays montre que cette étiologie dominante de la difficulté scolaire autochtone est illusoire : les communautés sont parfaitement convaincues de « la valeur de l'éducation » telle qu'elle est proposée par la société majoritaire. À partir d'observations ethnographiques minutieuses, elle propose de changer de focale en interrogeant moins les « conflits » entre la culture scolaire dominante et la culture des enfants San, que les problèmes structurels auxquels ils sont confrontés dans leur migration à la ville. De la pénurie de nourriture à la maltraitance dont ils sont victimes à l'internat, du manque d'argent à la condescendance de leurs pairs non-autochtones, l'auteure, qui est spécialiste de l'éducation autochtone en Afrique australe, dresse un inventaire des causes de l'échec scolaire. Son travail atteste de l'impérieuse nécessité de rompre avec les analyses culturalistes pour s'intéresser aux déterminations historiques, sociales et politiques qui maintiennent les San dans une position marginale, dont cet échec est à la fois le symptôme et la cause :

« Si quelques années d'enseignement en langue maternelle dans les écoles de leurs villages d'origine sont profitables aux enfants, elles sont insuffisantes

pour surmonter la discrimination profondément enracinée, et les barrières sociales et économiques connexes auxquelles les *Ju'hoansi* se heurtent à l'école. Il n'est pas réaliste d'attendre que les *Ju'hoansi* luttent seuls contre la discrimination scolaire structurelle : il s'agit là d'un problème qui concerne la société toute entière. »

Dans un contexte pourtant par ailleurs radicalement différent, celui du Mexique, on retrouve une semblable minimisation de l'attachement des communautés aux bénéfices d'une scolarisation qui les ouvrirait sur le reste du monde. C'est moins la « discontinuité culturelle », la distance entre leurs langues et leurs valeurs et celles de l'école, qui sont en cause ici aussi, que leur soupçon quant à la qualité des systèmes éducatifs dédiés spécifiquement à leurs enfants. Prenant au mot le discours de l'égalité des chances et des possibilités de mobilité sociale par l'école, les parents en viennent à douter de l'opportunité d'une scolarisation « différente », en termes de langues d'enseignement, de curriculum mais aussi de formation professionnelle des enseignants. Comme le relate Julie Métais, les écoles indiennes du système public mexicain peinent à être reconnues positivement par les parents d'élèves :

« Les parents d'élèves locuteurs de ces langues indiennes ne valorisent par ailleurs pas forcément la scolarisation de leurs enfants au sein d'écoles bilingues, leur préférant les écoles du système formel où l'on enseigne en espagnol. Ils estiment bien souvent, en effet, qu'il vaut mieux, pour leurs enfants, être scolarisés dans la langue nationale, ce qui leur offre un potentiel accès à d'autres horizons – professionnels, culturels – que ceux du village ou de la région. Le système d'enseignement bilingue souffre en outre d'un travers important : le dispositif d'affectation des enseignants dans la région est tel qu'il arrive bien souvent que les instituteurs indigènes envoyés dans les écoles bilingues parlent une autre langue que celle utilisée localement ! »

Ce hiatus entre une éducation adaptée aux réalités autochtones présentée comme une avancée pour les Droits de l'Homme et l'absence relative d'une demande sociale d'adaptation en dit long sur la complexité de leurs relations avec l'État et la société dominante. Si le développement de réseaux d'écoles publiques spécialement conçues pour les populations qualifiées de « minorités culturelles » se heurte à un certain nombre d'écueils organisationnels, à l'instar de la difficulté à former et affecter correctement des enseignants locuteurs des langues vernaculaires, les enjeux actuels de la gestion de la diversité culturelle, inscrite à l'agenda d'un grand nombre d'États du Sud depuis deux à trois décennies, sont loin d'être

purement « techniques ». Ils sont aussi pleinement politiques : nombre d'organisations de peuples autochtones et de familles sont sceptiques face aux programmes pédagogiques développés à leur intention, mais qui, précisément parce qu'ils ne répondent pas à une demande, continuent d'être perçus comme le produit de stratégies éducatives nationales marquées par l'autoritarisme bureaucratique et le déni de souveraineté. En milieu rural comme dans les nouveaux quartiers d'émigration urbaine, pour la plupart des parents paysans, commerçants et artisans de condition modeste, qui n'ont pas toujours conservé la langue d'origine précolombienne et ne s'auto-identifient pas toujours comme « autochtones », l'imposition d'une école différenciée ne peut que déboucher sur le refus ou la méfiance envers ces établissements bilingues d'un type nouveau. Les idéologies de la supériorité du monolinguisme et la promesse d'une sortie de la pauvreté par l'intégration à la culture dominante, pierres angulaires de l'assimilationnisme d'État, se révèlent extraordinairement résilientes.

La réception des nouvelles politiques éducatives est cependant loin d'être homogène. Elle varie considérablement d'un contexte à l'autre, et elle évolue dans le temps. Soutenues par les bailleurs de fonds internationaux, et parfois accusées d'être le Cheval de Troie du multiculturalisme néolibéral, les politiques d'éducation dites « interculturelles bilingues » (EIB) peuvent s'accompagner de changements importants dans les attentes et les pratiques des familles autochtones, comme le montre le cas des écoles quechuas du Pérou étudiées par Raphaël Colliaux. Si, dans les années 1990, l'éducation interculturelle bilingue a reçu un accueil mitigé, parce qu'elle ne correspondait pas à l'idée de progrès portée séculièrement par l'école monolingue hispanophone, il est intéressant de voir comment ont évolué les représentations familiales depuis lors. Autrefois considérée comme un frein à l'ascension sociale, la promotion de la langue amérindienne à l'école, parce que l'enseignement bilingue ne contraint pas à un choix entre la fidélité à la culture autochtone et l'intégration dans la société nationale, peut désormais être vue comme une forme de protection, qui, dans un contexte d'insécurité économique et d'inégalités croissantes, passe par la confortation du sentiment d'appartenance ethnique et la cohésion communautaire. La demande d'une éducation bilingue peut s'interpréter comme la quête collective d'une modernité nouvelle, au prisme de la redéfinition « par le bas » d'une citoyenneté multiculturelle.

Un défi analytique que relève ce dossier se situe dans la notion même « d'autonomie », dont l'acquisition et l'exercice se situe tout autant aux plans

individuel et pédagogique, qu'aux plans collectif et politique. Antonella Tassinari montre qu'au Brésil, l'interrogation des familles Galibi-Marworno ne se situe pas tant au niveau des contenus et méthodes d'apprentissage scolaires, qu'au niveau de la possibilité que l'école puisse éloigner les enfants des activités socialisatrices « traditionnelles ». Dans la communauté, les jeux, le travail en commun dans les champs ou au « *kahbe* » (moulin à farine de manioc) sont les lieux véritables de l'apprentissage de l'autonomie des enfants. S'ils ne participent plus aux activités quotidiennes et familiales d'autosubsistance, éloignés des occasions d'observation et d'imitation des adultes, rien ne dit que les enfants deviendront des adultes compétents, capables, par leur maîtrise des pratiques culturelles, de garantir l'autonomie du peuple Galibi-Marworno. Pour ces autochtones de l'État de l'Amapa, frontalier de la Guyane française, la stratégie qui consiste à « laisser les enfants libres » est liée à l'idée qu'il faut leur permettre d'« essayer d'apprendre par eux-mêmes » en recherchant à pratiquer les activités dont la maîtrise est visée. L'anthropologue brésilienne revient sur les principes éducatifs à l'œuvre dans la communauté : la valorisation de l'initiative infantine, l'attention permanente aux efforts des enfants pour observer et imiter, la position centrale de l'expérience et de la corporalité, ou bien encore l'attribution progressive de responsabilités. Tassinari constate qu'en décalage avec ces principes, les projets d'écoles autochtones font cependant peu d'efforts quand il s'agit d'inclure les langues et les savoirs spécifiques dans le curriculum, de même qu'il font peu de cas de la spécificité des processus d'apprentissage, pourtant au principe d'une éducation plus inclusive qui respecterait leur autonomie en tant que peuple autochtone.

Dans la même région, les Wayâpi étudiés par Silvia Macedo vivent de part et d'autre de la frontière entre le Brésil et la Guyane française, offrant une possibilité intéressante de comparaison des effets de politiques nationales différentes. Si, côté français, la norme métropolitaine et les modes de fonctionnement de l'Éducation nationale tendent à s'imposer, la réalité éducative du peuple Wayâpi est fort différente du côté brésilien, dans l'État de l'Amapa, où l'école a été introduite en 1986 par la Fondation nationale de l'Indien (FUNAI). S'il s'agissait initialement « de répondre à un besoin d'apprentissage de la langue portugaise parlée et écrite, et des mathématiques » pour gagner en autonomie vis-à-vis de l'État brésilien et de la population majoritaire, le paysage est aujourd'hui contrasté avec une scolarisation en deux étapes : les enfants de moins de 8 ans sont alphabétisés en wayâpi par des instituteurs wayâpi avec du matériel pédagogique développé par les instituteurs indigènes ; puis, une fois alphabétisés dans leur langue, ils sont instruits en portugais par des instituteurs non-wayâpi, avec des manuels

et un curriculum nationaux. Il n'est cependant pas évident, comme le souligne Macedo, que le caractère hybride de l'école autochtone brésilienne réponde davantage aux aspirations amérindiennes que l'indifférence aux différences qui caractérise l'option française républicaine.

La comparaison entre la France et le Brésil nous rappelle, comme l'a souligné l'intellectuelle mi'gmaq Marie Battiste (2008, 2013), que le mot d'ordre d'une « décolonisation » de l'École n'est pas seulement l'affaire des Autochtones, elle est toujours aussi celle de l'ensemble de la communauté nationale. *It takes two to tango*. Marise Lachapelle, dans sa présentation de l'expérience des jeunes Inuit du Nunavik qui poursuivent des études supérieures à Montréal, rappelle les termes dans lesquels s'est engagé le débat au Canada, entre tenants d'une approche « paralléliste » et ceux d'une approche « intégrationniste » (Howard & Widdowson, 2013). À contre-courant d'un système québécois prônant l'homogénéité des conditions d'enseignement, les parallélistes défendent la création d'un système scolaire postsecondaire « par et pour les autochtones », dans un établissement culturellement adapté aux Inuit et à qui on aurait donné les moyens de son autonomie, quand les intégrationnistes plaident pour l'ouverture aux publics autochtones d'un système historiquement fait par et pour les majoritaires, ce qui présupposerait une connaissance pour une reconnaissance de leur spécificité. Alors que le rendement scolaire post-secondaire est dérisoire comme en attestent les taux d'abandon, et que la migration étudiante forcée vers Montréal a un coût émotionnel énorme selon les témoignages de ces jeunes Inuit, le choix à opérer concerne bien la société toute entière.

Si la question reste ouverte pour les Inuit, elle le demeure également pour leurs homologues des Premières Nations, comme le montre la contribution de Léa Lefèvre-Radelli et Emanuelle Dufour sur les stratégies différenciées d'inclusion des étudiants autochtones dans les universités anglophones et francophones de Montréal. En décalage avec l'ouest canadien dont est parti le mouvement de revendication d'une autochtonisation des programmes d'études universitaires sous contrôle indigène, la comparaison entre les stratégies développées par chacun des établissements montre qu'au Québec, la demande porte plutôt sur des aménagements extracurriculaires propres à former un environnement interculturel favorable à l'épanouissement individuel, la réussite scolaire et la sensibilisation de toute la société à l'histoire et aux savoirs des peuples amérindiens. Les auteures montrent que du point de vue des premiers concernés, les étudiants des Premières Nations, une meilleure intégration passerait davantage par « la mise en

place d'une société plus inclusive et consciente de son passé colonial », que par un changement radical des contenus et méthodes d'enseignement dans l'université. On mesure ainsi la portée, et surtout les limites, du cadre « national » quand il s'agit de penser l'éducation supérieure autochtone dans des contextes de plus en plus décentralisés : le fédéralisme canadien et les particularités historiques, sociales, linguistiques, etc. propres au Québec, imposent, là aussi, de prendre en compte les conditions locales toujours spécifiques dans lesquelles l'exercice des « droits éducatifs autochtones » peut être pensé.

Si l'attention au contexte s'impose, la tendance générale reste que, de façon largement inédite, les peuples autochtones deviennent peu ou prou des acteurs qui aspirent à élaborer, planifier et exécuter leurs propres politiques communales d'éducation, à partir de principes pédagogiques réélaborés à la faveur de luttes et de mouvements sociaux. Ils mettent en question les politiques nationales et disputent à l'État le monopole du contrôle des systèmes éducatifs. Les territoires amérindiens présentent ainsi une pléthore de formes de réinvention de l'École et d'expérimentation éducative non étatique et hybride. En écho au débat entre « parallélistes » et « intégrationnistes » au Canada, explorer le sens et les usages multiples de l'interculturalité dans le champ éducatif impose d'opérer une distinction entre une interculturalité « fonctionnelle » – au sens où elle s'agrège au système éducatif pour faciliter son fonctionnement, sans le mettre fondamentalement en cause – et une interculturalité de rupture qui serait conçue comme un projet politique de décolonisation, de transformation et de création, en opposition, donc, au système dominant (Walsh, 2009).

Dans des contextes politiques forts différents, aussi bien dans les États néo-conservateurs latino-américains que les républiques plurinationales d'Équateur et de Bolivie⁵, les expériences alternatives d'éducation autochtone se construisent à contre-courant des institutions créées dans le cadre des politiques indigénistes officielles, comme au Mexique où les écoles zapatistes des paysans mayas Tzeltal, Tzotzil, Chol et Tojolabal inspirent d'autres initiatives éducatives plus étroitement liées aux pratiques culturelles et aux aspirations politiques des communautés (Baronnet, 2013 ; Rockwell & González Apodaca, 2012). Les luttes indiennes

5 L'éducation scolaire est aujourd'hui fortement valorisée chez les dirigeants Quechua et Aymara des terres andines, car elle représente à la fois un instrument de lutte sociale et un instrument du développement rural, avec l'acquisition d'un savoir politique lié à la prise de conscience des rapports de domination qui la traversent et qu'elle révèle (Le Gouill, 2015).

qui ont gagné en visibilité au cours des dernières décennies sont autant de projets singuliers d'autonomie et de quête de dignité (Le Bot, 2009), qui ne sont pas sans déranger l'État auquel ils entendent parfois se substituer. Ainsi, le mouvement pédagogique communaliste dans l'état d'Oaxaca au Sud du Mexique décrit par Julie Métais se retrouve au sein de différentes fractions indigènes et non indigènes du corps enseignant et des intellectuels régionaux, donnant lieu à une pléthore d'initiatives locales d'« éducation communautaire » que l'État ne cherche pas à consolider (Ricco & Rebolledo, 2010). Selon Métais, ce sont les principes politiques d'autonomie et de libre détermination qui se trouvent aujourd'hui « au cœur de cette pensée – plurielle, non unifiée, objet d'appropriations multiples – de la communalité, désormais cadre de référence important des mobilisations indiennes contemporaines à Oaxaca ». Les initiatives d'éducation inspirées par le communalisme renvoient ici à une refondation pédagogique qui incarne une déclinaison politique spécifique des notions de droits et de souveraineté. Mais comme le montre l'auteure, la re-politisation de la question scolaire en milieu autochtone est brimée par de nouvelles dépendances, en termes de ressources aussi bien matérielles que symboliques.

La question de la légitimité du contrôle autochtone de l'École est posée par Marie-Ève Drouin-Gagné, qui s'interroge sur la capacité de l'éducation supérieure autochtone à contribuer à la décolonisation de la société, quand elle est portée par des organisations critiques des institutions étatiques issues du colonialisme européen dans les Amériques. L'éphémère *Pluriversité Amautay Wasia* mise en place en Équateur illustre ce que Drouin-Gagné appelle un « projet éducatif autonome », qui travaille à la récupération, au renforcement et à l'accompagnement des plans et propositions de vie des peuples autochtones. Cependant, sur fond de conflit d'interprétation des notions d'autodétermination des peuples autochtones et de souveraineté de l'État-nation, la fermeture imposée en 2013 de cette expérience réputée « montre la précarité dans laquelle se trouvent ces institutions qui, malgré leur légitimité en termes de droits collectifs des Peuples Autochtones au niveau international, ont toujours de grands défis à relever au niveau national en termes de relation avec les États dans lesquels elles se développent », pour reprendre les termes de l'auteure. Analysant les tensions entre les projets politiques et épistémologiques proposés par cette université interculturelle et ceux proposés par le gouvernement équatorien actuel dans le contexte de sa « révolution citoyenne », l'auteure démontre comment l'institutionnalisation, quand elle isole des communautés, condamne toute initiative à l'échec :

« Or, il ne saurait y avoir d'autonomie réelle pour un projet d'éducation supérieure autochtone, sans l'appui des communautés et des organisations autochtones à travers le pays. La réussite du projet en termes de décolonisation politique, de résurgence de la souveraineté et des savoirs autochtones dépendra donc de la capacité de la Pluriversité à rejoindre ses bases dans plusieurs communautés, et à obtenir leur soutien au projet qu'elle avance. »

C'est aussi ce dilemme de l'institutionnalisation qu'aborde Marie Salaün dans le dernier article de ce dossier, à partir de terrains du Pacifique insulaire. Sur la base d'un constat qui est que la transmission des savoirs autochtones s'est faite jusqu'à présent hors de l'école, cet article analyse les effets de leur « scolarisation » au nom d'un impératif de décolonisation par une adaptation aux publics autochtones, qui, quoiqu'il emprunte des voies différentes aux États-Unis et en France, est désormais inscrit à l'agenda de ces pays dans leur outre-mer d'Océanie. Salaün examine ainsi les enjeux de l'enseignement en langue autochtone dans les écoles d'immersion à Hawai'i et dans les programmes de Langues et culture kanak à l'école élémentaire en Nouvelle-Calédonie. Quels rapports les « savoirs autochtones », une fois coulés dans le moule de la forme scolaire, entretiennent-ils avec la culture vécue d'une part mais aussi avec les savoirs scolaires conventionnels fondés en raison écrite d'autre part ? Que fait-on à la culture quand on l'enseigne, et réciproquement, que fait-on à l'école comme institution quand on lui demande de faire quelque chose qui n'est pas historiquement dans sa mission ? Parce que la transposition didactique passe par la sélection à des fins d'enseignement d'éléments culturels qui, transmis hors de leur contexte et dans le respect de la forme scolaire (soit en se pliant à la nécessité d'exercices spécifiques et à l'intérieur des limites du possible au plan éthique), en viennent à perdre pour partie leur signification première, elle est nécessairement synonyme de décontextualisation. Mais cela semble le prix à payer pour parvenir à un compromis à la fois pédagogique et culturel, manière la moins conflictuelle, la moins coûteuse politiquement et symboliquement, de résoudre la contradiction entre le contenu de l'éducation et sa forme, et qui rend l'existence d'une éducation « différente » compatible avec l'impératif d'égalité citoyenne.

Les revendications d'une éducation formelle autochtone sont à reconsidérer au prisme d'une ambition plus générale, et probablement totalement démesurée : celle d'une décolonisation de l'École. Alors que l'inclusion de contenus « culturels » dans le curriculum, la transformation de la langue vernaculaire en langue d'enseignement, et le respect des modes d'apprentissage communautaires sont *a priori* les voies par lesquelles peut s'opérer cette décolonisation, on retiendra que

les articles de ce dossier ne surévaluent pas l'attachement des communautés à une autochtonisation de l'École, parce que ces mêmes communautés ne semblent pas prêtes à conférer à l'institution d'autres fonctions que celles qui lui ont été assignées séculairement. Loin des instances onusiennes, à bien considérer ce que les communautés expriment et que le type de démarche privilégié par les auteurs de ce dossier rend visible, il devient ainsi possible de soumettre à l'épreuve des faits cette idée selon laquelle l'éducation autochtone ne pourrait s'appréhender et s'épanouir qu'au travers de son caractère interculturel ou interculturalisant. Si l'on interroge les représentations de ce qui demeure légitime ou non d'apprendre de la maternelle à l'université, on observe que les aspirations des peuples autochtones sont loin de s'inscrire dans le seul registre « culturel », dans lequel on aimerait parfois pouvoir les confiner. La réparation des torts de la colonisation se situe au moins autant en termes de revitalisation linguistique ou culturelle qu'en termes d'appropriation et de contrôle d'une institution perçue comme ayant été imposée de l'extérieur, et comme contribuant au maintien des formes de domination.

Il est à certains égards surprenant que les chercheurs en éducation, prompts parfois à dénoncer le caractère hors-sol de la plupart des recommandations des institutions internationales et des bailleurs de fonds, se sentent souvent aussi mal à l'aise face à des luttes autochtones qui interpellent, de manière tout à fait concrète, pragmatique, et directe la façon dont la recherche peut contribuer à la connaissance, pour leur reconnaissance, des aspirations de ces peuples. L'enjeu n'est pas ici de céder à la rectitude politique, ou aux sirènes de la pensée postcoloniale et de ses avatars subalternistes. Face aux besoins, qui sont immenses, d'une intelligence des processus en cours, il nous reste à espérer que ce dossier suscitera des vocations.

Bibliographie

- ALBERT (B.), 1995, « Anthropologie appliquée ou anthropologie impliquée ? Ethnographie, minorités et développement », in J.-F. Baré, dir., *Les applications de l'anthropologie. Un essai de réflexion collective depuis la France*, Paris, Karthala, pp. 87-118.
- BARONNET (B.), 2013, « 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*, n° 12, pp. 133-152.

- BATTISTE (M.), 2013, *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*, Saskatoon, Purich Publishing.
- BATTISTE (M.), 2008, « The Struggle and Renaissance of Indigenous Knowledge in Eurocentric Education », in M. Villegas, S. Neugebauer & K. Venegas, dir., *Indigenous Knowledge and Education : Sites of Struggle, Strength, and Survivance*, Cambridge, Harvard Educational Review, pp. 85-92.
- BAYART (J.-F.), GESCHIERE (P.) & NYAMNJOH (F.), 2001, « Autochtonie, démocratie et citoyenneté en Afrique », *Critique internationale*, n° 10, pp. 177-194.
- BELLIER (I.) (dir.), 2013, *Peuples autochtones dans le monde. Les enjeux de la reconnaissance*, Paris, L'Harmattan, SOGIP.
- CHARTERS (C.) & STAVENHAGEN (R.) (eds.), 2010, *Making the Declaration Works: The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, Copenhagen, IWGIA.
- DELORIA (V.), 1969, *Custer Died For Your Sins: An Indian Manifesto*, New York, Macmillan.
- GAGNÉ (N.) & SALAÛN (M.), 2009, « De la difficulté à traiter les faits sociaux comme des « choses » : l'anthropologie et la question autochtone », *Monde Commun*, U. Ottawa, 1 (2), pp. 68-100.
- JÉRÔME (L.), 2009, « Pour quelle participation ? Éthique, protocoles et nouveaux cadres de la recherche avec les Premières nations du Québec », in N. Gagné, T. Martin & M. Salaün, eds., *Autochtonies : Vues de France et de Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 471-486.
- KUPER (A.), 2003, « The Return of the Native », *Current Anthropology*, vol. 44, n°3, pp. 389-395.
- LE BOT (Y.), 2009, *La grande révolte indienne*, Paris, Robert Laffont.
- LE GOUILL (C.), 2015, « Les savoirs du poncho et de la cravate. Formations politiques et émergence des leaders indigènes en Bolivie », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14, pp. 165-186.
- MARTÍNEZ COBO (J.), 1987, *Study of the Problem of Discrimination Against Indigenous Populations*, New York, United Nations.
- ROCKWELL (E.) & GONZÁLEZ APODACA (E.), 2012, « Anthropological Research on Educational Processes in México », in K. Anderson-Levitt, ed., *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, New York, Berghan Books, pp. 71-92.
- RICCO (S.) & REBOLLEDO (N.), 2010, *Educación y comunalidad. Prácticas autonómicas en la Mazateca Alta*, Mexico, Universidad Pedagógica Nacional.

SALAÜN (M.), 2013, *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

WALSH (C.), 2009, *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.