



HAL
open science

Système éducatif, langues et cultures indigènes en Bolivie. Construction d'un modèle de société et d'une histoire commune (1955-2010)

Paloma Andrade

► To cite this version:

Paloma Andrade. Système éducatif, langues et cultures indigènes en Bolivie. Construction d'un modèle de société et d'une histoire commune (1955-2010). Histoire. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2020. Français. NNT : 2020PA030023 . tel-03619078

HAL Id: tel-03619078

<https://theses.hal.science/tel-03619078v1>

Submitted on 24 Mar 2022

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.



THESE

Présentée en vue de l'obtention du grade universitaire de docteur

Délivré par : Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 Sorbonne Paris Cité

Présentée et soutenue le 01/02/2020 par :

Paloma Andrade

Système éducatif, langues et cultures indigènes en Bolivie

Construction d'un modèle de société et écriture d'une histoire commune
(1955-2010)

MEMBRES DU JURY :

Catherine HEYMANN, Paris Nanterre

Bernard LAVALLE, Sorbonne Nouvelle

Miguel RODRIGUEZ, Paris Sorbonne

Isabelle TAUZIN, U Bordeaux Montaigne-IUF

Ecole doctorale et spécialité :

ED 122 : Europe Latine- Amérique Latine

Unité de Recherche :

CRIAL- Centre de Recherche Interuniversitaire sur l'Amérique Latine- EA 2052

Discipline :

Etudes hispaniques et latino-américaines – Doctorat langues, littératures et civilisations romanes

Directeur de Thèse :

Bernard LAVALLE, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Résumé

Système éducatif, langues et cultures indigènes en Bolivie

Construction d'un modèle de société et écriture d'une histoire commune

(1955-2010)

Ce travail de recherche souhaite proposer une lecture de la situation politique et sociétale de la Bolivie en 2010, sous l'angle de la perspective éducative. Cette thèse veut proposer, à partir de l'éducation, une approche historique de l'évolution du modèle de société souhaité par les gouvernements successifs entre 1955 et 2010. En choisissant comme point de départ de notre étude la période du gouvernement du MNR de 1952, nous avançons d'une part l'hypothèse que les mesures politiques et éducatives de ce gouvernement marquent un tournant dans la volonté de l'Etat d'inclure toutes les composantes de la société en octroyant, à tous, des droits politiques et décisionnels renforcés par l'accès à l'alphabétisation à travers le système éducatif. D'autre part, ce travail émet l'hypothèse que la prise en compte des langues et des cultures indigènes au sein du système éducatif influe nettement sur la perception et sur l'écriture d'une histoire commune de la Bolivie. Les modèles de société successifs voulus par l'Etat entre 1955 et 2010 sont analysés à partir des mesures éducatives émises par trois gouvernements en 1955, 1994 et 2010. Ainsi, en se basant essentiellement sur l'analyse d'un corpus de textes législatifs, à savoir, le Code de l'Education de 1955, la Réforme éducative de 1994, la loi Avelino Siñani – Elizardo Pérez de 2010 et la Nouvelle Constitution de l'Etat Plurinational de 2009, cette étude s'attache à rendre compte du rôle primordial de l'école dans la construction d'un modèle de société et d'une histoire commune.

Mots-clés : Bolivie, Education, Langues et cultures indigènes, Histoire commune, Modèle de société, Loi Avelino Siñani – Elizardo Pérez, Etat plurinational, Evo Morales Ayma, Décolonisation, Vivir Bien.

Abstract

Indigenous languages and cultures in the education system of Bolivia

Construction of a model of society and the writing of a common history

(1955-2010)

This research offers a reading of the political and social situation of Bolivia in 2010 from the perspective of its education system. Based on the country's education system, this study proposes a historical approach to understand the evolution of the social model implemented by successive governments between 1955 and 2010. Taking the 1952 MNR government period as the starting point, the conceptual framework of this research takes the hypothesis that the political and educational measures taken by this government marked a turning point and showed willingness to include all components of society, on the one hand, as well as to widen political and decisional rights by putting a significant literacy programme in place, on the other. Furthermore, the research draws the conclusion that including indigenous languages and cultures within the educational system has a clear influence on the perception and the writing of a common history of Bolivia. The study analyses successive models of society sought by governments between 1955 and 2010 from the educational measures issued by three governments in 1955, 1994 and 2010. The research is based on the analysis of a body of legislative texts: Code of Education of 1955, Education Reform of 1944, Avelino Siñani-Elizardo Pérez Law of 2010 and New Constitution of the pluri-national state of 2009. The objective shows the primordial role played by the school in building a model of society and a common history.

Keywords: Bolivia, Education, Indigenous languages and cultures, Common history, Model of society, Avelino Siñani – Elizardo Pérez Law, Plurinational State, Evo Morales Ayma, Decolonization, Vivir Bien

Resumen:

Sistema educativo, lenguas y culturas indígenas en Bolivia

Construcción de un modelo de sociedad y escritura de una historia común
(1955-2010)

El presente trabajo intenta proponer una lectura de la situación política y social de Bolivia en 2010 bajo la perspectiva de la educación. Esta tesis propone, a partir de la educación, un enfoque histórico de la evolución del modelo de sociedad deseado por los sucesivos gobiernos entre 1955 y 2010. Se considera, a través de las diferentes leyes educativas, las referencias culturales, lingüísticas e históricas elegidas por el estado, cuya meta es el desarrollo del país integrando la sociedad en su totalidad. Así, se trata de profundizar cuales son los vínculos entre las sucesivas medidas educativas y la elección de un modelo de sociedad con referencias comunes. Más ampliamente, con este trabajo quisiéramos hacer resaltar el impacto de la evolución de las leyes educativas sobre la historia reciente de Bolivia. Tomando como punto de partida de nuestro estudio el período de gobierno del MNR de 1952, planteamos, por una parte, la hipótesis de que las medidas políticas y educativas de este gobierno indican un punto de inflexión en la voluntad del estado de incluir todos los componentes de la sociedad concediéndoles derechos políticos y toma de decisiones, reforzados por el acceso a la alfabetización mediante el sistema educativo. Por otra parte, planteamos la otra hipótesis de que tomar en cuenta los idiomas y las culturas indígenas dentro el sistema educativo influye claramente sobre la percepción y la escritura de una historia común para Bolivia. Los sucesivos modelos de sociedad deseados por los estados entre 1955 y 2010 están analizados, en primer lugar, a partir de las medidas educativas emitidas por tres gobiernos en 1955, 1994 y 2010. Así, basándose esencialmente sobre el análisis de un cuerpo de textos legislativos, es decir el Código de Educación de 1955, la Reforma educativa de 1994, la Ley Avelino Siñani – Elizardo Perez de 2010 y la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de 2009, el presente

estudio se esfuerza en dar cuenta del papel primordial que desempeña la enseñanza en la construcción de un modelo de sociedad con una historia común.

Palabras claves: Bolivia, Lenguas y culturas indígenas, Historia común, Modelo de sociedad, Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, Estado plurinacional, Evo Morales Ayma, Descolonización, Vivir Bien.

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de thèse, M. Bernard Lavallé. Je le remercie de m'avoir accordé sa confiance en acceptant de diriger ce travail. Bien que résidant en Bolivie à l'époque où j'ai débuté mes recherches, M. Lavallé s'est toujours montré disponible pour me rencontrer lors de mes passages à Paris et me prodiguer ses conseils avisés. Ses encouragements répétés et sa patience m'ont permis d'aller de l'avant, tout particulièrement lors de mes moments de grands doutes et de blocages.

En Bolivie, ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide de M. Eric Rousseau, alors attaché culturel à l'Ambassade de France à La Paz, qui m'a fait rencontrer M. Walter Gutierrez, directeur de la section de l'enseignement intra culturel, inter culturel et plurilingue du Ministère de l'éducation à La Paz. J'adresse mes sincères remerciements à M. Gutierrez et à son équipe. Leur attitude bienveillante et leur aide matérielle m'ont donné accès à la mise en place des nouveaux programmes éducatifs en me permettant d'intervenir lors de plusieurs réunions nationales et conférences internationales en Bolivie.

Un grand merci également aux enseignants rencontrés dans différents établissements scolaires en Bolivie, en particulier M. Ayreyu, M. Posiva Parapaino et Mme Monasterio Mondepora qui m'ont fourni de précieuses informations sur l'enseignement du guarani et du bésiro dans le département de Santa Cruz.

Enfin, je désire aussi remercier les personnes qui m'ont aidé lors de mon retour en France. Ces remerciements s'adressent particulièrement à Mme Françoise Cousin pour son aide précieuse à la relecture de ma thèse et pour ses conseils compétents. Mes remerciements vont aussi à Mme Noeleen El Hachem pour la traduction du résumé vers l'anglais et à M. Marco Martorell pour la traduction vers l'espagnol. Finalement, mes remerciements et ma gratitude s'adressent à ma mère, soutien sans faille et aide indispensable pour la réalisation de ce projet.

Table des matières

Système éducatif, langues et cultures indigènes en Bolivie.....	1
Construction d'un modèle de société et écriture d'une histoire commune	1
(1955-2010).....	1
Introduction	10
PARTIE I : 1952-1994 : L'évolution des lois éducatives face au contexte social et politique.....	48
Chapitre 1 : Contexte politique et social dans lequel naît le Code de l'éducation de 1955.....	48
Le conflit avec le Paraguay (1932-1935): Bilan et mémoires.	48
Répercussions politiques et idéologiques	52
Organisations et mouvements indigènes.....	57
Chapitre 2 : Changements politiques, sociaux et éducatifs. Le Code de l'éducation.	63
Les mesures politiques et sociales du gouvernement du MNR (1952-1964)	70
Les objectifs du Code de l'éducation de 1955.	72
L'école pour tous : une intégration nationale.....	72
La période des régimes militaires et dictatoriaux, 1964-1982.....	104
Chapitre 3: Nouvelle politique éducative à partir de 1994	113
Le retour des régimes démocratiques (1982) : contexte politique et social	113

Cadre politique et social qui annonce la Réforme Educative de 1994....	119
La réforme éducative, la loi 1565 (1994).....	125
Conclusion première partie	133
PARTIE II : Les langues et les cultures indigènes au cœur de la politique éducative et linguistique, à l'aube du XXI^{ème} siècle.....	137
Chapitre 4 : L'arrivée au pouvoir du parti « Movimiento al socialismo », MAS	138
Les mouvements sociaux, tensions et conflits avec la classe politique dirigeante.....	139
La campagne électorale du MAS	144
La victoire de Evo Morales Ayma et du MAS : un nouvel ordre politique, vers un Etat plurinational	149
La nouvelle constitution de l'Etat plurinational (NCEP), 2009.....	158
Chapitre 5: « Révolution » éducative en Bolivie : La loi Avelino Siñani- Elizardo Pérez.	178
Les langues et les cultures indigènes dans l'espace scolaire	183
La participation de la société.	192
Une éducation qui s'oriente vers la « décolonisation » et le <i>Vivir Bien</i> .	198
La question éducative et la cohésion sociale	216
Conclusion deuxième partie	221
PARTIE III : La mise en œuvre de la loi éducative et ses enjeux sociaux. ...	224
Chapitre 6: L'école plurinationale	228

Les moyens mis en place : Les institutions étatiques et les centres de formation	228
Les trois programmes scolaires de l'école plurinationale	230
La loi ASEP à l'école	245
Chapitre 7 : Répercussions de la politique éducative et perspectives au niveau de la société.....	265
La cohésion du pays: quel modèle de société et quelles références communes ?.....	269
Les débats suscités par le modèle de société proposé.....	279
La pérennité du plurilinguisme	282
Conclusion de la troisième partie	286
Conclusion générale	288
Bibliographie	338
Annexes	352

Introduction

Vers la construction d'un Etat plurinational pour la Bolivie

A l'approche des célébrations du bicentenaire de la déclaration de son indépendance qui la fait passer du statut de Colonie espagnole à celui de République indépendante, la Bolivie vit une étape politique et sociale particulièrement attractive. C'est l'attention portée aux langues et aux cultures indigènes dans le système éducatif depuis la fin du XXème siècle qui a été à l'origine de notre intérêt pour ce travail de recherche. Cet intérêt s'est trouvé ravivé du fait de l'officialisation des langues indigènes en 2009 et s'est confirmé par le rôle donné dans le programme politique du gouvernement présent. Notre intérêt de départ s'en trouve conforté. Effectivement, les langues et les cultures indigènes occupent une place notable dans l'actualité politique en Bolivie. C'est depuis l'avènement en 2006 de Evo Morales Ayma et de son parti *Movimiento al Socialismo*, le MAS, que le pays prend un tournant politique où les langues et les cultures indigènes occupent une place prépondérante au sein de l'Etat. Le président Evo Morales Ayma est le premier président de Bolivie d'origine indigène et présenté comme tel par les médias nationaux et internationaux. Dans son article paru dans *Le Monde Diplomatique*, le journaliste Maurice Lemoine insiste sur la portée de cette victoire électorale qui « au-delà du symbole, [...] fait que M. Morales soit Indien, et le premier d'entre eux à accéder au pouvoir en Bolivie »¹. Le président Evo Morales Ayma se présente comme le porte-parole des populations indigènes de Bolivie, le « *primer*

¹ LEMOINE Maurice. Coup de tonnerre à La Paz. La Bolivie rejoint la gauche latina, *Le Monde Diplomatique* [en ligne]. Publication du 22 décembre 2005. Disponible sur <http://www.monde-diplomatique.fr/dossiers/bolivie>

presidente que [viene] de los pueblos indígenas »² et comme représentant des laissés pour compte du développement économique et politique du pays. C'est ainsi qu'il s'est présenté lui-même à La Paz le 22 janvier 2006 lors de son discours d'investiture de Président constitutionnel de la République. Il adopte avec son gouvernement une perspective politique qui se distingue des politiques menées par ses prédécesseurs. Il rejette les décisions et les actions de tous les gouvernements antérieurs existant depuis l'indépendance du pays. Il s'est particulièrement attaché à annuler le modèle néolibéral qui a dominé la vie politique bolivienne ces vingt dernières années entre 1985 et 2005. Le gouvernement du MAS porte un regard nouveau sur les populations indigènes. Cela se traduit entre autre par la revendication d'un statut politique actif pour les populations indigènes au sein de l'Etat. Pour ce faire, l'ambition du projet politique passe par la déclaration de la Bolivie en tant qu'Etat plurinational, ce qui induit pour le gouvernement une refondation du pays. Afin de mener à bien ce vaste projet, des réformes vont être mises en place parmi lesquelles les langues et les cultures indigènes joueront un rôle actif. La réforme qui donnera naissance officiellement à l'Etat plurinational sera le nouveau texte constitutionnel promulgué en 2009. L'adoption d'une nouvelle constitution ouvrira la porte à des changements institutionnels dans le pays. Une vaste réforme pour l'éducation sera mise en place.

L'élection du président Evo Morales Ayma et de son vice-président Alvaro Garcia Linera s'inscrit dans des contextes géopolitiques marqués par des réactions symboliques et des conséquences significatives. Ces conséquences se retrouvent au niveau national, au sein du pays, au niveau régional, sur le continent latino-américain et à l'échelle mondiale. Pour appréhender les réalités politiques au niveau national, nous

² Extrait du discours d'investiture de Evo Morales Ayma comme Président constitutionnel de la République, le 22 janvier 2006 à La Paz, dans *Pour comprendre la Bolivie de Evo Morales Ayma*, ROLLAND Denis et CASSIN Joëlle (coord.), L'Harmattan, 2007, p 63

replacerons la Bolivie et l'élection de Evo Morales Ayma dans le contexte mondial et régional.

Sur la scène politique internationale, la nouvelle de l'élection du président bolivien est perçue très favorablement par les organismes internationaux et la classe politique européenne et latino-américaine de tendance socialiste. La figure du nouveau président bolivien correspond en effet aux déclarations des programmes de défense des droits des peuples indigènes, populations identifiées comme étant vulnérables. C'est le cas de l'Organisation des Nations Unies, dont le discours adhère à la défense des populations défavorisées à travers ses organismes : l'OIT et l'UNESCO. La thématique relative aux luttes sociales est partagée par les partis socialistes européens à travers leurs programmes politiques qui engagent des actions sociales ciblées vers les populations démunies.

Alors que la figure du vice-président Álvaro García Linera reste très discrète sur le plan international, elle joue néanmoins un rôle habile d'un point de vue idéologique dans le contexte national et régional. Il défend une idéologie marxiste revêtue de sympathie pour les luttes indigènes³. Álvaro García Linera est un ancien membre et cofondateur de l'*Ejército Guerrillero Tupaj Katari*, mouvement de guérilla né à la fin des années 80. Le courant politique dont est issu cette guérilla a emprunté son nom à Túpac Katari, meneur de soulèvements indigènes contre des représentants de la couronne espagnole à la fin du XVIIIème siècle dans les Andes boliviennes.

³ Sur la page officielle de la vice-présidence www.vicepresidencia.gob.bo, il s'exprime en ces mots : *Soy un marxista seducido por la insurgencia indígena.*

C'est le courant Tupac Katari qui

en Bolivie, [...] s'est développé dans les années 1970, un courant indianiste dont les organisations revendiquent à la fois une place sociale et une assise territoriale ; bref, s'inscrivent dans le champ politique. (LAVAUD, 2014⁴)

Alvaro García Linera soutenait au cours des années 1980 des soulèvements indigènes principalement localisés dans les communautés andines aymaras, où se situait le noyau central de ce mouvement. L'apport d'Álvaro García Linera dans ce mouvement de guérilla est avant tout idéologique. Il associe la théorie indianiste à la théorie marxiste, connue sous le nom de *praxis revolucionaria-comunitaria*, praxis révolutionnaire communautaire⁵. En 1992, sous le gouvernement du président Jaime Paz Zamora, Alvaro García Linera est arrêté par les services secrets qui l'accusent d'insurrection contre l'Etat bolivien en tant que membre actif de l'*Ejército Guerrillero Tupaj Katari*. Durant sa détention de 1992 à 1997, il écrit plusieurs ouvrages dont *Forma valor y forma comunidad de los procesos de trabajo* (1995). Il oppose le modèle économique capitaliste au modèle organisationnel andin. Sa critique porte, entre autre, sur le courant politique libéral et néolibéral et s'affirme dans son idéologie qui allie marxisme et indianisme⁶. Ces deux courants idéologiques se retrouveront dans l'esprit de la constitution de 2009. Cette brève présentation biographique du vice-président Alvaro García Linera nous permettra de

⁴ LAVAUD Jean-Pierre, Identité et politique : le courant Tupac Katari en Bolivie, dans Sociologie politique de la Bolivie, Revue Problèmes d'Amérique latine n°91, Editions ESKA, 2014, p 101

⁵ Dans un entretien publié le 29 juillet 2013 par le journal *L'Humanité*, il donne sa définition d'une société communautaire post-capitaliste. www.humanite.fr/alvaro-garcia-linera-notre-ambition-une-societe-communautaire-post-capitaliste

⁶ L'idéologie indianiste sera abordée au chapitre 2, avec l'émergence du mouvement katariste

mieux comprendre, par la suite, les alliances politiques du gouvernement d'Evo Morales Ayma et de les replacer pour situer la Bolivie au sein de la région latino-américaine.

L'entrée dans l'ALBA⁷ dès 2006 de la Bolivie est un premier signe politique régional. La désignation d'un ennemi politique commun, les Etats-Unis, et leur politique impérialiste, va faciliter le rapprochement politique de la Bolivie avec le régime communiste et révolutionnaire de Cuba et son allié idéologique le Venezuela. D'autre part, le partage d'idéaux comme l'autodétermination des peuples et une meilleure justice sociale destinée à construire un nouvel ordre politique et social, agira en faveur de ce rapprochement. L'arrivée du gouvernement du MAS en 2006 se situe à une époque où plusieurs pays latino-américains ont à leur tête des gouvernements à tendance socialiste. Ils sont connus sous le nom de gouvernements progressistes. Tout comme le Brésil des gouvernements de Lula Da Silva et de Dilma Rousseff, de l'Uruguay avec José Mujica ou de l'Equateur avec Rafael Correa, le président Evo Morales adopte une politique sociale et économique socialiste. Les principales actions de ces gouvernements progressistes sont menées en direction des secteurs sociaux les plus défavorisés et les plus marginalisés. Ces gouvernements dits progressistes proposent un discours qui prône un modèle de société mettant fin au modèle économique capitaliste dans leur pays et qui aspire à construire un « autre monde ».

Néanmoins, même si ces gouvernements de tendance socialiste, regroupés sous le nom de gouvernements progressistes, ont tous comme point commun le rejet du système politique et économique néolibéral, les alliances politiques et la composition de

⁷ ALBA-TCP : alliance bolivarienne pour les peuples de notre Amérique- Traité de commerce des peuples. C'est une organisation née en 2004 sous l'impulsion du Venezuela (Hugo Chavez) et de Cuba (Fidel Castro) en réaction à la proposition du gouvernement des Etats-Unis de la zone de libre-échange des Amériques (ZLEA). L'ALBA est construit autour de principes politiques, culturels, sociaux et économiques.

la population ainsi que l'histoire nationale de chaque pays donneront des discours et des mesures politiques adaptés selon l'expérience historique de chaque pays. La Bolivie sort d'une grave crise politique en 2003. Des affrontements sanglants ont eu lieu, suivis de la démission puis de la fuite du président en exercice Gonzalo Sánchez de Lozada. Dans ce contexte, la Bolivie accumule des crispations sociales et politiques très prononcées. Le mouvement du MAS, dont est issu le président Evo Morales Ayma, incarne ce mécontentement et cette crispation populaire.

Au niveau national, le MAS dont le nom complet est *movimiento al socialismo-instrumento político para la soberanía de los pueblos* (MAS-IPSP)⁸, est un mouvement politique fondé à la fin des années 90 qui

se distingue sous bien des aspects des autres expériences qui contribuent à l'actuelle bascule à gauche de l'Amérique latine. [...] le cas bolivien en effet présente une singularité : [...] la victoire du MAS-IPSP constitue une tentative réussie d'articulation d'un cycle ascendant de protestations sociales, [...] et la croissante présence d'organisations sociales, à l'origine de ce même cycle de protestation, au sein de la sphère institutionnelle. Expriment ainsi clairement une radicalisation sociale dans le champ politique, cette expérience est d'autant plus originale qu'elle [...] vise à remettre en cause les structures partisans

⁸ Traduction possible : « mouvement vers le socialisme-instrument politique pour la souveraineté des peuples »

*classiques et à favoriser un engagement direct des organisations sociales en tant que telle dans ce champ. Le MAS-IPSP constitue donc en quelque sorte à la fois un parti politique et une fédération d'organisations sociales*⁹[...] (DO ALTO, 2007)

Le MAS regroupe divers mouvements sociaux au sein d'un syndicat principal, la *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia* (CSUTCB)¹⁰. A la tête depuis 1996 du comité de coordination de six fédérations de paysans producteurs de la feuille de coca, Evo Morales Ayma devient le président du MAS en 1999. Le fort lien qui se noue entre des paysans producteurs de coca, *los cocaleros*, et le MAS est dû à

*l'ascension des cocaleros au sein de la confédération syndicale paysanne bolivienne (CSUTSB), qui traduit l'explosion numérique de ce secteur social, [et] permet à ce mouvement de développer deux stratégies complémentaires. La première consiste à populariser la défense de la coca, par l'adoption d'un discours teinté de culturalisme faisant de celle-ci la « feuille sacrée » représentant la culture andine et amazonienne*¹¹[...] (DO ALTO, 2007)

⁹ DO ALTO Hervé, Le MAS-IPSP d'Evo Morales, à la croisée des politiques institutionnelle et contestataire, dans *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*, ROLLAND et CHASSIN (coord.), l'Harmattan, 2007, p 94

¹⁰ Traduction possible : « confédération syndical unique de travailleur-paysan de Bolivie »

¹¹ DO ALTO Hervé, Le MAS-IPSP d'Evo Morales, à la croisée des politiques institutionnelle et contestataire, dans *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*, ROLLAND et CHASSIN (coord.), l'Harmattan, 2007, p 96

Dès son arrivée au pouvoir, son discours politique condamne d'une part l'intervention du gouvernement des Etats-Unis dans la lutte contre le trafic de drogue auquel est mêlée la feuille de coca. D'autre part, ce discours reprend les violentes contestations survenues depuis l'année 2000. Il dénonce l'intervention étrangère sur la question de la gestion et des bénéfices générés par la vente des matières premières extraites du sol bolivien. En effet, à cette époque, le pays est fortement secoué par des révoltes pointant du doigt les actions gouvernementales. La population rejette les décisions gouvernementales perçues comme étant au service des puissances étrangères et non au bénéfice de la population. Le MAS représenté par la figure de Evo Morales Ayma participe activement à ces actions contestataires et de ce fait accompagne et avive le mécontentement populaire. Ainsi le MAS verra sa popularité augmenter au fur et à mesure que la confiance de la population vis-à-vis de la classe dirigeante en exercice ira en diminuant.

En ce qui concerne ses soutiens au sein de la population bolivienne, le gouvernement du président Evo Morales Ayma et plus encore la figure du président bénéficient de deux appuis politiques. Le premier soutien vient des partisans du discours indianiste. La dynamique indianiste bolivienne, issue des populations indigènes andines, a surgit dans les années 70 en Bolivie, autour des idées de Fausto Reinaga et de son *Partido Indio*. Il met en avant des revendications autour de la question identitaire et cherche à promouvoir la spécificité indigène sur le plan politique et institutionnel. On retrouvera des traces de ce discours lors de la création de l'Etat plurinational avec l'élargissement des droits des populations indigènes au niveau institutionnel. Le deuxième soutien se situe dans les mouvements sociaux¹² dans lesquels le discours et les

¹² En Bolivie, les soulèvements populaires, les manifestations de rues, le blocage des routes et le recours à la force sont souvent des moyens de pression utilisés par la population civile pour exprimer son

actions sont très virulents depuis 2000 contre les gouvernements de tendance néolibérale, et qui coïncident avec le discours du MAS.

Evo Morales Ayma, au sein du mouvement des *cocaleros*, les producteurs de feuilles de coca de la région du Chaparé, département de Cochabamba, fusionne ces deux discours politiques fortement imprégnés de revendications sociales et économiques. Malgré un fort soutien populaire au début de son mandat, l'élaboration et l'approbation du nouveau texte constitutionnel en 2009 va susciter de nombreux conflits politiques. Une opposition politique régionale qui regroupe les départements de Tarija, Santa Cruz, Beni et Pando, connue sous le nom de la *media luna*¹³ va apparaître et affrontera le gouvernement lors de la rédaction et du vote du nouveau texte constitutionnel.

Ces quatre départements, Tarija, Santa Cruz, Beni et Pando, le premier situé dans la région des vallées méridionales et les trois autres dans la région des basses terres orientales sont ceux qui ont entrepris le mouvement des autonomies départementales vis-à-vis du pouvoir central. L'essor de l'exploitation des hydrocarbures dans ces quatre départements est à prendre en compte pour comprendre l'impact de ce mouvement d'opposition face au pouvoir central basé à La Paz. Les bénéfices issus des hydrocarbures représentent un poids économique important que ces régions veulent faire valoir tant d'un point de vue politique qu'économique :

mécontentement face aux actions de l'Etat perçues comme injustes. Ces recours ont souvent porté leurs fruits car les gouvernements ont à plusieurs reprises modifié ou reporté leur projet de réforme comme ce fut le cas lors des événements connus sous le nom de « la guerre de l'eau » dans la ville de Cochabamba en 2000.

¹³ Le nom de *media luna*, demi-lune, fait référence à la forme de ces quatre départements réunis.

[...] à partir de 1997 [...] un important investissement des sociétés [...] permet en quelques années de confirmer l'importance dominante pris par le gaz, et surtout de donner un poids majeur économiquement à l'Orient bolivien. [...] Cette croissance réside dans le fait que près de 50% des exportations sont maintenant issues des ressources orientales, qu'elles soient agricoles ou énergétiques, ce qui a mis fin au monopole exportateur détenu par l'Altiplano avec son activité minière basée sur l'étain. De ce fait, l'Etat central reposant sur une structure politique longtemps presque exclusivement andine, se voit dépossédé de la maîtrise économique qu'il détenait depuis la fondation de la république. Cette mutation implique, à terme proche, un poids accru de l'Orient dans le jeu politique [...] (ROUX, 2007)¹⁴

Sans approfondir davantage ses raisons politiques et économiques, le mouvement des autonomies départementales est révélateur non seulement d'une division politique mais aussi d'une particularité fortement ancrée dans les mentalités en Bolivie qui est la dissidence entre les régions andines, à l'ouest du pays, et les régions de l'est, les basses terres. Cette absence de cohésion entre ces deux grandes régions se retrouve aussi bien au niveau politique qu'au sein de la population. Cependant cette division interne de

¹⁴ ROUX Jean-Claude, Les Orientés boliviens : de la quête identitaire à l'instance de divorce avec l'Etat andin central, dans *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*, ROLLAND et CHASSIN (coord.), l'Harmattan, 2007, p 139

la population bolivienne n'empêchera pas le gouvernement de Evo Morales Ayma d'adopter une nouvelle constitution pour le pays.

Grâce un terrain très favorable au niveau international et régional, l'arrivée au pouvoir du MAS et du président Evo Morales Ayma suscite un grand élan de sympathie et d'enthousiasme. Au niveau national, dans la mesure où il représente un espoir de changement politique qui doit bénéficier à une majorité jusqu'alors exclue socialement et économiquement des décisions politiques des gouvernements néolibéraux, le MAS apparaît largement favori et génère de grands espoirs. Le président Evo Morales Ayma est fortifié dans ses revendications pour la reconnaissance des droits des populations indigènes, par la communauté internationale. L'OIT, dans sa Convention 169 ratifiée en 1989, prend acte de

[...] l'aspiration des peuples en question à avoir le contrôle de leurs institutions, de leurs modes de vie et de leur développement économique propres et à conserver et développer leur identité, leur langue et leur religion dans le cadre des Etats où ils vivent; [...]
(Préambule de la Convention n°169 relative aux peuples indigènes et tribaux, 1989, OIT, Genève)

Dans le contexte latino-américain, le mouvement du MAS et le discours politique de Evo Morales Ayma s'insère dans le climat d'aspirations aux changements sociaux et politiques de la région. Le président Evo Morales Ayma fait figure d'homme providentiel.

Ce rappel du contexte international, régional et national au moment de l'arrivée au pouvoir d'Evo Morales Ayma nous permettra d'apprécier davantage l'intérêt de cette période effervescente de l'histoire récente de la Bolivie.

L'éducation, un outil pour établir les bases d'un Etat plurinational

Les orientations éducatives actuelles seront abordées à partir des lois éducatives de 1955, pour aboutir à la réforme de la politique éducative débutée en 2010, sujet central de notre étude. Notre étude prend en compte trois textes législatifs autour desquelles s'articulent les orientations éducatives de trois gouvernements : le gouvernement du Mouvement National Révolutionnaire, le MNR, du président Victor Paz Estenssoro arrivé au pouvoir en 1952, le gouvernement néolibéral du président Gonzalo Sanchez De Lozada élu en 1993 et le gouvernement du Mouvement vers le Socialisme, le MAS, du président Evo Morales Ayma en place depuis 2006.

Si le projet de refondation du pays en Etat plurinational ne se réduit pas à sa politique éducative, la question des orientations éducatives n'en constitue pas moins un contexte idéologique capable de nous donner des pistes pour saisir l'étendue du concept « plurinational ». Nous choisirons donc de prendre en compte, lorsque nous parlons de politique éducative, les concepts utilisés et les orientations idéologiques qui en découlent. Cela nous permettra de distinguer quels en sont les enjeux actuels. Il s'agira de comprendre en quoi consistent les enjeux politiques et sociaux qu'apporte le passage d'un modèle d'Etat-Nation à un modèle d'Etat plurinational.

Le choix d'aborder l'histoire de la Bolivie à partir de ses différentes politiques éducatives repose principalement sur le constat que les deux derniers textes

constitutionnels, celui de 1994 puis l'actuel en vigueur depuis 2009, font une place primordiale à la diversité culturelle et linguistique du pays. La reconnaissance et la prise en compte de cette diversité se retrouvent également dans les textes éducatifs officiels de 1994¹⁵ et 2010¹⁶. Les constitutions de 1994 puis de 2009 insistent sur la diversité et sur les spécificités culturelles et linguistiques de la société bolivienne. L'institution éducative figure au premier plan pour garantir la continuité et transmission des langues en tant que culture. C'est pourquoi, il nous semble pertinent de privilégier cet angle d'approche. Notre étude, à travers les différentes politiques éducatives depuis 1955, nous permettra de traiter la question des divers modèles de société défendus sur soixante ans environ et les thèmes récurrents qui sont pris en compte pour la concevoir. De plus, notre intérêt pour les politiques éducatives est suscité par le fait que celles-ci se réfèrent aussi bien à la problématique sociale qu'à la problématique politique comme projection d'un modèle de société. L'institution éducative en tant que cadre de socialisation permet la création d'une cohésion sociale avec le passage du statut d'élève à celui de citoyen.

En choisissant une lecture de la politique éducative adoptée à partir de 2010 par le gouvernement d'Evo Morales Ayma, nous souhaitons établir un parallèle entre les orientations éducatives actuelles et le projet politique du gouvernement du MAS. Cette approche de l'histoire bolivienne à partir des mesures éducatives nous permettra d'identifier le modèle de société et d'Etat voulu par le gouvernement en place.

Notre choix d'angle d'approche à des décisions éducatives, est reconnu comme un enjeu décisif au niveau international au même titre que l'économie ou les relations internationales. En effet, l'importance donnée aux politiques éducatives dans le monde

¹⁵ Loi 1565, Réforme éducative promulguée en 1994 sous le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada

¹⁶ Loi 070, loi Avelino Siñani-Elisardo Pérez promulguée en 2010 sous le gouvernement de Evo Morales Ayma

actuel est affirmée depuis la création, après la fin de la seconde guerre mondiale, d'organismes internationaux dépendant de l'ONU comme l'UNESCO. Leurs objectifs sont, entre autres, de défendre les droits fondamentaux et de promouvoir la paix à travers des actions culturelles et éducatives. Lors de la convention pour la création de l'UNESCO en 1945, les gouvernements signataires déclarent

[...]Que, la dignité de l'homme exigeant la diffusion de la culture et l'éducation de tous en vue de la justice, de la liberté et de la paix, il y a là, pour toutes les nations, des devoirs sacrés à remplir dans un esprit de mutuelle assistance ; [...] (Convention créant une Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Londres, le 16 novembre 1945)

Dans cet esprit, la bonne gestion de l'éducation pour le développement économique des pays est un des points qui encourage les Etats à s'investir davantage dans le secteur éducatif à travers des actions politiques. La Bolivie entre parfaitement dans ce cadre.

A partir de l'indépendance, les oligarchies politiques et économiques se sont jointes à l'église catholique pour gérer l'éducation. Avant le XXème siècle, l'Etat bolivien nourrit peut d'intérêt pour la question éducative, en témoigne la présence de l'église catholique à travers les missions éducatives. Même s'il existait

[Un] arsenal de législation scolaire [celui-ci] tendait à organiser sur le plan national un système éducatif extrêmement diversifié, [...], l'Etat considérait

*encore qu'il appartenait à l'Eglise de jouer un rôle
protagoniste dans ce domaine. (MARTINEZ, 2010¹⁷)*

Depuis 1955, l'Etat bolivien adopte pour position officielle de considérer l'éducation comme l'une de ses prérogatives essentielles. C'est désormais l'état qui décide des programmes scolaires avec pour but d'assurer une intégration sociale de sa population et un avenir meilleur au pays dans son ensemble.

L'intérêt de notre étude est d'identifier quelles sont les questions spécifiques à la Bolivie qui accompagnent l'élaboration de la politique éducative du pays. Tout en s'inscrivant dans une tendance internationale et réceptive aux mouvements idéologiques mondiaux, les politiques éducatives successives depuis 1955 accordent une grande priorité au contexte social et ethnique du pays. En cela les orientations éducatives des trois périodes de notre étude seront à envisager à partir de paramètres spécifiques au pays.

Les politiques éducatives s'inscrivent dans le cadre d'un projet politique. Nous verrons comment l'institution éducative traduit ces décisions politiques. Nous nous intéresserons aux objectifs de cette institution et aux implications qui en découlent. A la lecture des lois éducatives, notre étude tentera de cerner quel modèle de société est envisagé à chaque époque. Nous retournerons ainsi à l'origine des actuelles orientations éducatives. Cette démarche nous permettra de mettre en lumière les aspirations, les revendications, les expressions de désaccord et d'entente vis-à-vis des langues et cultures indigènes, lors de l'élaboration de la politique éducative. Cela nous amènera à identifier, en même temps, les fondements des actions politiques dans le domaine de d'éducation.

¹⁷ MARTINEZ Françoise, « Régénérer la race » *Politique éducative en Bolivie (1898-1920)*, IHEAL, Coll. « Travaux et mémoires » n°83, 2010, p 62

Pour ce faire, nous nous intéresserons à la circulation des idées depuis 1955 jusqu'à 2010 autour du thème éducatif et linguistique en Bolivie.

La place privilégiée donnée par l'Etat à la politique éducative depuis le début du XXème siècle en Bolivie, nous permet d'affirmer que la question éducative joue un rôle de premier rang dans l'histoire du pays si l'on en juge par les redéfinitions successives proposées au cours des soixante dernières années. Notre étude portera principalement sur l'orientation et l'impact de la dernière réforme éducative qui ouvre le XXIème siècle. C'est l'objet principal de notre étude.

L'actuelle loi éducative *Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez* (ASEP), promulguée par le gouvernement du MAS en 2010, est le produit des contextes politiques et sociaux passés et fait suite aux précédents projets éducatifs. Notre objet d'étude secondaire rassemble chronologiquement le Code de l'éducation de 1955 puis la Réforme éducative de 1994. Ainsi nous débiterons en étudiant les précédents projets éducatifs pour replacer, dans son époque, la loi ASEP et montrer dans quelle mesure la loi éducative actuelle en est la conséquence. Nous nous intéresserons aux trois lois éducatives citées en termes de perspectives socio-éducatives. Cette démarche nous amènera à nous demander quelles sont les finalités dites et sous-jacentes des mesures éducatives actuelles. Notre étude tend à faire ressortir l'esprit de chaque loi éducative mentionnée afin de les mettre en relation avec l'actualité éducative et le contexte social du pays au début du XXIème siècle.

Comme énoncé précédemment, l'élection d'Evo Morales Ayma à la présidence de la Bolivie est un tournant aussi bien politique que symbolique pour le pays. Très vite, dès son arrivée au pouvoir, il proclame haut et fort son appartenance à l'ethnie indigène aymara, l'un des deux groupes indigènes majoritaires et originaire de la région andine du pays. Le nouveau président le met en valeur aussi bien par certains choix vestimentaires,

le port du *poncho* ou de chemises incorporant des tissages andins, que dans les lieux symboliques comme Tiwanaco, où il se rend pour célébrer des cérémonies comme ce fut le cas en 2006,

*le 21 janvier : lors d'une cérémonie traditionnelle sur les ruines pré-incas de Tiwanaco, Evo Morales est intronisé par des représentants indigènes principalement aymaras, qui font symboliquement de lui la plus haute autorité du pays Apu Mallku ou chef suprême [...]*¹⁸

ou en rendant hommage dans ses discours à des figures indigènes des siècles passés :

*Para recordar a nuestros ante pasados [...], pido un minuto de silencio para Manco Inca, Tupaj Katari, Tupac Amaru, Bartolina Sisa, Zárata Villca, Atihuaiqui Tumpa [...]*¹⁹

Il convient de noter que c'est le premier président bolivien à s'auto-déclarer indigène dans un pays où, selon les recensements des différents gouvernements²⁰, la population indigène représente plus de la moitié de la population nationale. Après la période de colonisation espagnole laquelle a provoqué un grand bouleversement social, culturel et politique, les populations indigènes restent néanmoins nombreuses et

¹⁸ Extrait de Evo Morales : éléments biographiques, ROLLAND Denis, dans *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*, ROLLAND et CHASSIN (coord.), l'Harmattan, 2007, p 47

¹⁹ Extrait du discours d'Evo Morales lors de son investiture comme Président constitutionnel à La Paz, le 22 janvier 2006, ROLLAND Denis, dans *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*, ROLLAND et CHASSIN (coord.), l'Harmattan, 2007, p 51

²⁰ Pour plus de détails, dans leur ouvrage *La catégorisation ethnique en Bolivie*, Jean Pierre Lavaud et Isabelle Daillant regroupent plusieurs articles qui reprennent les différents recensements des populations indigènes en Bolivie.

fortement ancrées dans le paysage social bolivien. L'usage de langues indigènes en demeure le témoignage vivant, pour la communication orale dans la vie quotidienne, pour les échanges commerciaux sur les marchés ou pour célébrer certains rituels comme la *ch'alla* qui consiste à honorer la *pachamama*, la Terre Mère. Ces deux exemples, parmi tant d'autres, sont à situer dans la région andine et la région des vallées.

La visibilité via les langues et la culture des populations indigènes est inégale selon les régions. On les retrouve dans les régions andines et les vallées qui regroupent une plus forte concentration de population, aussi bien en ville qu'à la campagne. Dans les régions des basses terres et de l'Amazonie, ces populations sont moins nombreuses et leur localisation est plus dispersée sur le territoire rural ou dans les petites villes. Il existe également d'autres populations indigènes ayant très peu de contact avec le reste du pays de par leur éloignement géographique au cœur de la forêt amazonienne et de par le nombre réduit d'habitants. Ces populations isolées géographiquement sont moins connues aussi bien au niveau de l'Etat bolivien que par la population en général. Dans l'actuel territoire bolivien les populations indigènes et leurs cultures respectives représentent une réalité démographique et culturelle. Ainsi, depuis la colonisation espagnole jusqu'à nos jours, les populations indigènes demeurent visibles aussi bien dans la région andine que dans la région amazonienne du pays. Quant aux langues et aux cultures, elles sont présentes de façon continue sur le territoire bolivien à différents degrés et ceci même après la colonisation.

Notre étude s'attachera à distinguer quelles influences ont les langues et les cultures indigènes sur le modèle de société voulu par l'institution éducative entre 1955 et 2010. Quel impact et quel rôle jouent-elles au moment de l'élaboration de la politique éducative nationale ? Nous nous interrogerons dans quelle mesure l'arrivée au pouvoir d'un président se déclarant indigène est un événement porteur de signification politique et sociale. Quel bouleversement symbolique et institutionnel entraîne-t-il au sein de la sphère éducative ?

Une vue historique d'ensemble, depuis la période prérévolutionnaire de 1952 jusqu'à la fin du XXème siècle, nous permettra d'apporter des éléments essentiels pour comprendre les revendications qui entourent la politique éducative actuelle de 2010. Cette vue d'ensemble prendra en compte les éléments essentiels pour étudier en détails les problématiques nationales liées à la question de la catégorisation et de l'appartenance ethnique. Nous replacerons dans leur contexte les revendications sociales actuelles et plus particulièrement celles ayant un lien avec les populations indigènes. Au fil du temps ces revendications ont évolué en réaction aux différents contextes sociopolitiques et économiques. Aussi, certains retours ponctuels sur les périodes précédant notre étude seront nécessaires afin de donner du sens aux références renvoyant à la période coloniale et à la période préhispanique, présentes de façon insistante dans le discours politique actuel.

Contexte de la réalisation du travail de recherches et méthodologie

La grande majorité du travail pour rassembler le matériel nécessaire à la réalisation de notre étude s'est effectuée en Bolivie entre 2010 et 2016 dans les villes de Santa Cruz, de La Paz et de Sucre. Pour les sources bibliographiques en français, lors des brefs retours en France, le travail de recherches a été réalisé à la bibliothèque de l'Institut des Hautes Etudes d'Amérique Latine, l'IHEAL à Paris.

En Bolivie, les recherches effectuées regroupent plusieurs types de sources. Elles proviennent presque essentiellement d'auteurs boliviens, rédigées en langue espagnole, et de natures différentes selon la période historique. La consultation d'ouvrages écrits correspond essentiellement à la période autour de 1955. Les sources digitales et audiovisuelles ont été privilégiées pour étudier la période allant jusqu'à 2010.

Parallèlement, outre les sources bibliographiques écrites sur l'histoire de la Bolivie, la démarche s'est faite à partir de sources orales provenant de matériels, et d'entretiens convenus, de la participation à des réunions au sein du ministère de l'éducation à La Paz et de nombreuses conversations informelles, avec des étudiants ou des enseignants.

Un premier ensemble de sources écrites recouvre la période qui débute après la guerre du Chaco en 1935 et qui se poursuit jusqu'à la fin des années soixante-dix lorsque s'installent les régimes militaires et dictatoriaux. Ce sont des ouvrages historiques, des extraits d'œuvres littéraires, un texte juridique et des études sur des problématiques sociales spécifiques à la période en question. Ces ouvrages ont permis de dresser un panorama social et politique du pays et d'y intégrer la question éducative vis-à-vis des langues et des cultures indigènes. S'agissant d'une période historique que je n'avais pas eu l'occasion d'étudier avant le présent travail, l'abondance de matériel écrit nous a permis de découvrir et de suivre chronologiquement les événements sociaux, politiques et économiques du pays. De plus, la distance temporelle vis-à-vis des faits rapportés nous a permis de garder une objectivité par rapport aux faits historiques et politiques nommés. Ces sources ont été consultées, à La Paz, dans les bibliothèques et au musée national d'ethnographie et de folklore (MUSEF), et à Santa Cruz, au Centre de la Culture Plurinational Santa Cruz et au musée d'histoire et d'archives régionales de l'université autonome Gabriel René Moreno (UAGRM).

La période des régimes militaires dictatoriaux s'étend sur environ vingt ans, depuis 1964 avec le coup d'Etat-militaire des généraux René Barrientos et Alfredo Ovando, jusqu'au retour des régimes démocratiques en 1982 avec la présidence de Hernán Siles Zuazo. Elle est traitée comme une période dont l'impact est secondaire pour notre étude s'agissant des orientations éducatives vis-à-vis des langues et cultures indigènes. Cette période a toutefois son importance en ce qui concerne les conséquences

sur la vie politique et sociale à partir du retour à la démocratie. Les événements qui la composent sont caractérisés par une période de violence et de restriction des droits. L'information et les ouvrages sur cette période sont plus rares ou difficiles d'accès, soit que les preuves historiques ont été éliminées ou que les êtres humains témoins de ces années n'ont pas parlé par peur de représailles ou par choix politique²¹. Comme cette période ne comporte pas de loi éducative pertinente par rapport aux langues et cultures indigènes, elle est traitée comme une transition pour appréhender la période du retour à la démocratie dans le pays en 1982 et des gouvernements néolibéraux qui seront au pouvoir.

Un deuxième ensemble de sources écrites, orales, digitales et audiovisuelles renvoie aux événements qui marquent le retour à la démocratie en 1982 jusqu' à l'époque actuelle soit au début du XXIème siècle. La proximité temporelle des événements nous a amenée à utiliser des sources orales et journalistiques. Pour cette partie des recherches, notre résidence permanente en Bolivie, a été bienvenue. Le travail de terrain s'est fait en deux étapes. Nous avons privilégié tout d'abord l'approche institutionnelle c'est-à-dire celle auprès des acteurs étatiques, comme le ministère de l'éducation à La Paz. Cela nous a permis, d'une part, d'être directement informée de l'avancée des nouvelles directives éducatives. Ainsi en 2011 j'ai effectué un stage²² d'un mois au sein du ministère de l'éducation, dans les bureaux du service chargé de mettre en place les programmes scolaires officiels des populations indigènes. D'autre part, j'ai rencontré les représentants des populations indigènes sollicités dans le processus éducatif. Des discussions informelles ont été riches d'enseignement lors de séminaires organisées par le ministère de l'éducation avec la participation des représentants des populations indigènes. C'est

²¹ Nous rappellerons que le général Hugo Banzer, ex dictateur de 1971 à 1978, accède au pouvoir démocratiquement en 1997 jusqu'en 2001.

²² Ce stage d'un mois a pu se concrétiser grâce à l'intervention du conseiller culturel de l'Ambassade de France à La Paz, M. Éric Rousseau, et de l'accord du responsable du département des politiques intra inter culturelles bilingues (UPIIP) du Ministère de l'éducation, M. Walter Gutierrez.

lors de ces séminaires à La Paz et à Cochabamba qu'ont été décidées la définition et la structure des *Curriculum regionalizados*, programmes scolaires élaborés par et pour les trente-six populations indigènes officialisées par la NCEP. En effet, les échanges auxquels j'ai pu prendre part nous ont permis d'apprécier la diversité d'expériences linguistiques mises en place dans différentes régions du pays. Nous reviendrons de façon plus détaillée sur cette expérience dans la partie III.

Un deuxième travail de terrain a eu lieu en 2016, dans la ville de Santa Cruz. Ce travail s'appuie essentiellement sur des échanges oraux sous forme d'entretiens personnels. Les entretiens ont porté sur le ressenti des enseignants de langue indigène à propos de la loi éducative en vigueur et sur la mise en place de leur enseignement des langues et des cultures indigènes. Le choix de la ville de Santa Cruz s'est décidé du fait qu'elle était mon lieu de résidence et de travail en Bolivie. Mais l'intérêt de la ville de Santa Cruz repose aussi sur plusieurs points. Il est apparu intéressant de découvrir la question des langues et des cultures indigènes dans une ville où les langues indigènes originaires de la région ne s'entendent pas aussi fréquemment dans l'espace public, dans la rue ou sur les marchés par exemple comme cela peut être le cas dans les deux autres grandes villes du pays, La Paz et Cochabamba²³. L'autre intérêt de la ville de Santa Cruz est qu'elle est prise comme un exemple d'espace urbain où s'applique le programme scolaire commun à tout le pays, appelé *curriculum base*. Ces deux enquêtes de terrain, à La Paz et à Santa Cruz, nous montrent deux niveaux du programme scolaire découlant de la loi éducative en vigueur depuis 2010, la loi Avelino Siñani-Elisardo Pérez (ASEP)²⁴

²³ Ces constatations sont le résultat du quotidien que j'ai vécu et des déplacements effectués dans le pays entre 2007 et 2016.

²⁴ La loi éducative ASEP s'organise autour de trois programmes scolaires (*curriculum*) qui se superposent. Le *curriculum base* est le programme commun appliqué dans tout le pays. Ensuite se superpose le *curriculum regionalizado* au nombre de trente-six qui correspond aux trente-six populations indigènes de l'Etat plurinational. Le *curriculum diversificado* se superpose au précédent. Lors des recherches réalisées, je n'ai pas eu accès à ce niveau du programme scolaire.

ainsi que deux perspectives complémentaires, l'une du gouvernement, l'autre dans le milieu éducatif.

Les échanges vécus étaient aussi bien chargés d'une grande émotivité, que de prises de positions radicales ou fortement imprégnées du discours officiel. Afin d'enrichir la portée de ces témoignages, nous les avons associés à des articles de la presse bolivienne. En découlent des réflexions fécondes sur des problématiques actuelles que soulèvent les orientations éducatives de la loi ASEP.

Durant notre présence continue en Bolivie, deux expériences complémentaires ont permis d'appréhender des réalités spécifiques à notre étude. Tout d'abord, deux voyages dans la ville de Sucre en 2013 et en 2015, pour assister au congrès de l'association *Estudios Bolivianos*²⁵, ont permis d'enrichir nos recherches sur les récents changements institutionnels et les notions qui y sont associées telle que la décolonisation, le colonialisme interne ou le pluri nationalisme. Par ailleurs, la participation, en tant qu'étudiante, à un cours de guarani au sein de l'université autonome Gabriel René Moreno à Santa Cruz a représenté un double intérêt. D'une part un intérêt linguistique car j'ai appris les bases d'une des trente-six langues officielles de l'Etat plurinational et d'autre part, j'ai eu des contacts et des entretiens avec des fonctionnaires de l'éducation qui composaient en grande majorité le groupe d'étudiants.

Nous avons également été amenée à consulter des sources faisant référence à des personnages ou des faits historiques antérieurs à notre période d'étude que ce soit pour

²⁵ L'association organise tous les deux ans dans la ville de Sucre un congrès interdisciplinaire sur des sujets en lien avec la Bolivie (bolivianstudies.org).

contextualiser l'époque autour de 1952 mais aussi pour lire les références historiques de l'actuel discours politique du MAS.

Les quatre sources principales de notre étude sont des textes juridiques. Il y a trois lois éducatives : le Code de l'éducation de 1955, la Réforme éducative de 1994 et la loi Avelino Siñani-Elizardo Pérez de 2010. Le quatrième texte juridique est la nouvelle constitution (NCEP) promulguée en 2009. La recherche d'informations s'est ainsi organisée autour de ces trois périodes. Les sources bibliographiques varient selon les époques, historiques pour la période de 1930-1980, et journalistiques et orales pour l'époque du retour de la démocratie dans le pays. A partir de 1994, les faits historiques ont été complétés par des références de textes journalistiques et des enquêtes personnelles.

Les thématiques concernant l'éducation, l'enseignement et les langues indigènes étaient déjà un sujet auquel je m'étais intéressée lors de mes recherches, au Venezuela, pour l'obtention du DEA²⁶. C'est donc tout naturellement que je me suis intéressée à la spécificité linguistique en Bolivie lors de mon arrivée en 2007 pour y résider. Ces thématiques ont attiré mon attention, elles font partie de mes premières expériences professionnelles et de mon parcours universitaire. En effet, la mention français langue étrangère (FLE) de mes études de langue, littérature et civilisation de l'Espagne et de l'Amérique latine (LLCE) m'a permis d'avoir une première expérience professionnelle²⁷ en tant qu'enseignante de FLE à l'étranger et ce, grâce au programme universitaire d'assistante de langue mis en place par le centre international d'études pédagogiques (CIEP). Au Venezuela, en 2003, l'éducation interculturelle bilingue était mise en place à l'école au sein de la population indigène wayue dans l'Etat du Zulia, situé à l'ouest du

²⁶ Le Guajiro urbain, l'éducation interculturelle chez les Wayus à Maracaibo. 2005, directeur de DEA M. Lavallé, Paris 3-Sorbonne Nouvelle

²⁷ De 2003 à 2005 à Maracaibo, Venezuela

pays et frontalier à la Colombie. Les Wayus sont une population indigène originaire de la région de la Guajira, territoire qui se situe à cheval entre le Venezuela et la Colombie. Au Venezuela, ils habitent en grand nombre et sont concentrés dans l'espace urbain, dans la périphérie de la ville de Maracaibo. Cette particularité linguistique m'a interpellée car elle s'insère dans le bilinguisme, une thématique qui éveille ma curiosité en tant qu'enseignante, entre autre raison.

Durant ce séjour de deux ans, de 2003 à 2005, je me suis familiarisée avec l'enseignement du français auprès d'un public hispanophone à l'Alliance française de Maracaibo et à l'université du Zulia, LUZ. Parallèlement pendant mon séjour à Maracaibo, j'ai eu la possibilité de visiter, en compagnie d'étudiants Wayus et de professeurs, des écoles où se pratique l'éducation interculturelle bilingue. Cette expérience nouvelle a ouvert mon intérêt sur la complexité de l'enseignement des langues indigènes et de sa mise en pratique en milieu scolaire. La compréhension du fonctionnement du système d'enseignement des langues indigènes a éveillé un premier intérêt suivi immédiatement par l'élaboration des politiques éducatives et linguistiques mises en place pour l'enseignement de ces langues. C'est ainsi que j'ai été amenée à poursuivre et à approfondir les thématiques de l'éducation et des langues indigènes dans l'espace latino-américain. Mon choix pour continuer ce travail s'est porté sur la Bolivie, pays où je m'étais déjà rendue à plusieurs reprises pour de courts séjours.

Mes projets, alors, étaient de trois ordres : poursuivre mon expérience d'enseignement du français langue étrangère hors de France, participer concrètement comme membre d'un groupe de danse, la *Fraternidad Caporales San Simón* au Carnaval d'Oruro, thématique festive et culturelle qui avait été mon sujet de Maîtrise²⁸ et

²⁸ Un carnaval andin, Oruro. 2003, directeur de Maîtrise M. Lavallé, Paris 3-Sorbonne Nouvelle

finalement être au contact de la réalité culturelle et sociale de la Bolivie de façon prolongée.

Je suis arrivée en Bolivie fin 2007 pour occuper un poste d'enseignante de français langue étrangère à l'Alliance Française de Santa Cruz de la Sierra. Cette ville m'était peu familière, alors que j'avais séjourné plusieurs fois dans la région andine, à La Paz et à Oruro, pour rendre visite à ma famille paternelle.

La région orientale, où se trouve le département de Santa Cruz et sa capitale Santa Cruz de la Sierra, fut une découverte en raison de grandes différences avec la région andine. Dans cet environnement, terre de migration interne aussi bien que de cultures et de traditions locales, l'idée m'est venue, dans ce milieu, de continuer un travail universitaire sur les politiques éducatives et linguistiques des langues indigènes. Le climat social et politique du pays a guidé et accompagné mes réflexions pour délimiter le sujet de mes recherches. L'adoption de la nouvelle constitution en 2009, suivie de la loi éducative en 2010, toutes deux orientées vers l'officialisation des cultures et des langues indigènes, a ouvert un nouvel espace de réflexion et a marqué le point de départ de mes recherches. Ma présence permanente dans le pays s'est avérée utile afin d'être au plus près de l'actualité et du climat sociopolitique et linguistique du pays, qui constituait une découverte constante. Plusieurs retours ponctuels en France m'ont permis de prendre la distance nécessaire afin de replacer mon objet d'étude dans un contexte historique, politique et éducatif plus global et ainsi m'éloigner de la subjectivité politique des sources utilisées.

La démarche universitaire que j'entreprends, a, entre autre intérêt, celui d'approfondir mes connaissances sur la Bolivie, un pays qui, lors de mes courts séjours, m'apparaissait surtout sous son côté cérémonial et religieux. Il s'agit ici d'adopter une approche personnelle et intellectuelle de la Bolivie contemporaine. Je souhaite que cette

réflexion contribue à comprendre l'histoire de la Bolivie face aux projets de société voulus par l'Etat et les différentes orientations éducatives du pays depuis 1955 jusqu'à notre époque actuelle, le début du XXIème siècle.

Notre projet de recherche consiste à travailler sur les liens qui existent entre éducation et histoire. Nous avons choisi d'étudier l'histoire de la Bolivie à partir d'une perspective éducative qui se base, en grande partie, sur des faits historiques pour promouvoir l'actuelle politique éducative et linguistique. Pour une compréhension de l'histoire éducative contemporaine de la Bolivie, mon activité professionnelle et un contexte plurilingue général, ont été un moteur dans mon choix de privilégier l'axe éducatif et linguistique.

*Quelle place pour les langues et des cultures indigènes au sein de l'institution éducative ?
Les répercussions sur le modèle de société envisagée*

La loi éducative de 2010, loi n°070 intitulée Avelino Siñani-Elizardo Pérez en hommage à deux éducateurs indigènes aymaras, marque la référence historique autour de laquelle va s'organiser toute notre étude. Afin d'en faire une lecture la plus pertinente possible, nous aborderons la politique éducative actuelle par rapport aux politiques éducatives qui ont précédé dans le pays. Nous insisterons sur les décisions et les mesures gouvernementales prises depuis 1952 concernant l'éducation et la société dans son ensemble. Nous verrons quels paramètres ont poussé les gouvernements successifs à s'engager dans telle ou telle direction pour construire une société à leur image, capable de favoriser le progrès du pays.

Dans cette même perspective, l'étude des orientations éducatives promues en 2010 nous permettra d'entrevoir quelles sont les problématiques récurrentes et sous-jacentes dans le pays. Quels paramètres sont pris en compte pour construire un modèle de société ? Quelle est la place de l'institution éducative par rapport de l'évolution du modèle de société voulu ? En quoi la politique éducative actuelle favorise-t-elle la formation du futur habitant plurinational ? Dans quelles mesures les langues et les cultures indigènes au sein de l'éducation peuvent être considérées comme un outil pour mener à bien un projet de société ? Notre démarche s'attachera à identifier la nature des différents projets de société par rapport aux trois lois éducatives, celles de 1955, de 1994 et de 2010 et de déduire la spécificité de chacune d'elle. Aussi cela nous permettra de les mettre en perspective afin de retracer l'évolution du modèle de société véhiculé par l'Etat, et plus précisément par l'institution éducative.

Lorsque Evo Morales Ayma est élu en 2005 président de la Bolivie, sa victoire électorale repose sur des actions et des solutions immédiates face aux revendications sociales qui agitent le pays depuis l'année 2000. La promesse de nationalisation des hydrocarbures et la fin du système néolibéral seront les réponses du président Evo Morales Ayma et de son parti, le MAS, pour tenter d'apaiser l'agitation générale. Il était urgent pour le nouveau gouvernement en place de récupérer la confiance perdue de la population vis-à-vis de la classe politique après deux ans d'instabilité politique et sociale dans le pays. De plus, en arrivant pour la première fois au sommet de l'état, le parti du MAS s'efforce d'asseoir sa légitimité dans le paysage politique national. Le nouveau président se présente comme le porte-parole des populations exclues du pouvoir jusqu'à ce jour et victimes des politiques néolibérales. Avec ce discours, le MAS se place du côté des mécontents concernant les politiques économiques. Par ailleurs en faisant référence aux populations indigènes, il répond aussi à une revendication culturelle et ethnique. Les deux axes de son discours, véhiculé pendant sa campagne électorale, lui permettent de réunir l'ensemble des déçus des gouvernements dits néolibéraux, critiqués pour avoir mené des actions politiques à l'encontre des intérêts nationaux. En mêlant l'aspect économique et culturel dans sa rhétorique politique, le MAS associe ces deux aspects et

exploite chez les déçus des gouvernements néolibéraux le sentiment d'avoir été victimes et non bénéficiaires de leurs mesures politiques. De cette approche découlent deux positionnements que l'on va retrouver dans les discours et les actions officielles du MAS, l'anti-impérialisme et le concept de décolonisation.

Si la position d'anti-impérialisme a déjà été utilisée lors de gouvernements précédents comme celui du MNR en 1952, le concept de décolonisation peut déconcerter au premier abord. En effet, comment un pays qui, devenu une république en 1825, peut-il appliquer le concept de décolonisation pour s'inclure dans cette démarche en parlant de l'époque actuelle ? Ce concept, et le sens donné à la « décolonisation » par l'actuel gouvernement du MAS, sera un des thèmes centraux de notre étude lors de l'analyse de la loi ASEP et de son projet de société. Comment comprendre le terme « décolonisation » appliqué à l'éducation aujourd'hui en Bolivie ? Dans quel sens est-il utilisé dans le discours politique du MAS ?

D'un point de vue économique, le gouvernement du MAS veut mettre fin à vingt ans de politique néolibérale. Mais, il aspire à aller plus loin d'un point de vue politique et idéologique. Son projet politique est de « refonder », selon le terme utilisé, le pays en Etat plurinational. Il ambitionne de mettre fin à l'*Estado colonial*, l'Etat colonial. Pour mener à bien son projet, il se basera sur deux concepts, celui de la décolonisation et du *Vivir Bien*, le premier concept étant un moyen pour arriver au deuxième qui est le but à atteindre. Nous en discuterons ultérieurement, dans la deuxième partie de notre étude.

Pour ce faire, le gouvernement va élaborer une nouvelle constitution. Après un référendum, la nouvelle constitution est approuvée en janvier 2009, donnant ainsi naissance à l'*Estado Plurinacional de Bolivia*, l'état plurinational de Bolivie. Cette constitution officialise les nouvelles orientations du gouvernement et laisse la place aux différentes réformes permettant de « refonder » le pays selon l'image choisie par le

gouvernement. Ce texte stipule que les langues indigènes répertoriées en Bolivie sont au nombre de trente-six. Elles sont toutes considérées comme langues officielles du pays, au même titre que l'espagnol. Le nouveau statut officiel des langues indigènes a tout particulièrement attiré notre attention d'un point de vue linguistique tout d'abord, puis d'un point de vue historique et symbolique par la suite. Outre le fait de se poser la question de la réalisation pratique de cette officialisation, plusieurs interrogations surgissent. Pourquoi deviennent-elles officielles à cette date précise? Pourquoi était-il nécessaire de les rendre officielles ? Quels enjeux se trouvent derrière cette officialisation ? Quelles sont les retombées de cette officialisation sur les populations qui les parlent ? Nous essayerons de trouver nos réponses à partir la lecture des deux précédentes lois éducatives de 1955 et de 1994 puis de l'actuelle loi ASEP.

La volonté d'aborder l'histoire récente de la Bolivie sous un angle peu habituel, celui de l'éducation, a été notre point de départ pour ce travail. Le choix de l'angle d'étude a été influencé par deux notions de droit reconnues au niveau international et étroitement liées, que véhiculent les organismes internationaux tels l'UNESCO et l'ONU : le droit à l'éducation qui est défini comme un droit fondamental et indispensable pour l'exercice de tous les autres droits²⁹ et le droit des peuples autochtones à l'autodétermination³⁰. D'autre part, l'angle éducatif a été retenu car il regroupe plusieurs enjeux d'ordre divers qui reflètent des intérêts sociétaux, économiques, culturels et politiques. S'adressant aux générations futures, l'éducation en tant qu'institution s'attache à l'individu mais surtout au groupe de futurs citoyens qui composera la société de demain. De ce fait, les points de vue historiques et éducatifs seront privilégiés pour aborder la thématique des langues et des cultures indigènes en Bolivie.

²⁹ www.unesco.org- Education- Le droit à l'éducation.

³⁰ Article 3 de la déclaration des Nations Unies sur le droit des peuples autochtones. *Article 3 Les peuples autochtones ont le droit à l'autodétermination. En vertu de ce droit, ils déterminent librement leur statut politique et assurent librement leur développement économique, social et culturel.*

Finalement, cette étude a pour objectif d'analyser la singularité des orientations éducatives de la loi ASEP, en vigueur depuis 2010 dans le but de réfléchir sur les aspirations du nouvel Etat plurinational de Bolivie proclamé en 2009 et d'en déduire le modèle de société vers lequel tend l'Etat plurinational. Afin de mettre en exergue la singularité des orientations éducatives actuelles et leurs répercussions sur le modèle de société envisagé, il nous a semblé pertinent de considérer les deux lois éducatives antérieures de 1955 et de 1994 pour mettre en valeur la dynamique d'évolution plutôt que d'opposition entre les orientations éducatives de ces soixante dernières années en Bolivie. Notre étude sur les orientations éducatives concernant les langues et les cultures indigènes au sein du système éducatif va au-delà de l'éducation vue sous l'angle pédagogique ou didactique des langues, dimensions dans lesquelles on a tendance traditionnellement à traiter la question éducative. Sans pour autant minimiser l'importance de ces dimensions, l'éducation et ses orientations seront abordées à partir des actions étatiques menant à un projet de société. Nous avons donc décidé d'étudier les actuelles orientations éducatives de la loi ASEP par rapport aux enjeux sociétaux qui en découlent.

La première partie de notre étude couvre les années 1935-1994 et se divise en trois périodes : 1935-1952, chapitre 1 ; 1952-1982, chapitre 2 et 1982-2005, chapitre 3.

Dans le chapitre 1, il est question de la guerre du Chaco, le dernier conflit armé avec un pays voisin dans l'histoire de la Bolivie. Il laissa de nombreuses séquelles humaines et psychologiques dans le pays. Cet épisode tragique est aussi le point de départ de l'émergence d'idées novatrices qui feront partie par la suite des revendications sociales et nationales de la population face à la classe gouvernante.

Nous arriverons ensuite, au chapitre 2, au cœur de la période de la révolution du MNR³¹ en 1952, période historique importante pour notre étude. Durant cette période a lieu une transformation du paysage politique et social du pays qui s'accompagne d'une nouvelle loi sur l'éducation en 1955, le Code de l'éducation. Qui sont les nouveaux acteurs politiques ? Dans quelle mesure la nouvelle loi éducative accompagne-t-elle la transformation politique et sociale du pays ? Ces questions nous permettront d'envisager pour cette période quels sont les objectifs de l'éducation et comment ils se combinent avec les autres mesures du nouveau gouvernement. En ce qui concerne les langues et les cultures indigènes, dans le système éducatif, nous aborderons leurs statuts et leur place afin d'en voir leur spécificité. Comment sont-elles perçues par l'institution éducative ? Ces questions relatives aux langues et aux cultures indigènes nous permettront de donner une vue d'ensemble des relations existantes entre la classe dirigeante et les populations indigènes, d'une part, et les revendications de celles-ci pendant les années qui suivent la révolution de 1952, d'autre part. Ces informations seront essentielles pour commencer la lecture de la deuxième loi éducative de notre étude qui est adoptée quarante ans après le Code de l'Education.

Dès 1994, une nouvelle orientation va définir la politique linguistique et éducative du pays. Dans le chapitre 3, nous nous intéresserons à la Réforme Educative, la loi 1565, de 1994 qui projette de mettre en place, à l'école, l'Education Interculturelle Bilingue (EIB). Revenir sur cette réforme nous éclairera sur la politique éducative antérieure à l'arrivée au pouvoir de Evo Morales et du MAS. En 1994, la volonté du gouvernement est de proposer officiellement, et pour la première fois en Bolivie, des programmes scolaires qui prennent en compte les langues et les cultures indigènes. Cette réforme éducative s'insère dans un contexte éducatif international. Des programmes spécifiques, pour répondre au droit à l'éducation en langue maternelle pour tous, avaient

³¹ Le parti du *Movimiento Nacional Revolucionario*, mouvement national révolutionnaire.

été établis par l'UNESCO à cette époque. En Bolivie, la mise en place des programmes d'EIB a bénéficié d'un financement international du FMI. On assiste à l'instauration de l'EIB dans les régions à forte population indigène. Ces populations sont sollicitées à participer à la mise en place des programmes scolaires. L'introduction des langues indigènes, dans une institution officielle, est novatrice en Bolivie. La Constitution du pays, en vigueur en 1994, ne précise pas quelle est la langue officielle de l'État. Juridiquement aucune langue n'est déclarée officielle, pas même l'espagnol. L'espagnol est la langue officielle *de facto* de l'État bolivien. La Constitution utilise uniquement le terme *castellano* pour désigner la langue du pays. En 1994, donc, l'espagnol est la langue de l'état bolivien. Elle est l'unique langue des textes législatifs, de la justice, de l'administration, de l'éducation et des médias officiels. Quelques ajustements sont accordés dans le domaine éducatif : la Réforme éducative de 1994 a la volonté de mettre en place un enseignement en langue indigène et en espagnol dans les écoles du pays. La réforme éducative introduit de nouveaux mécanismes et particulièrement la participation populaire au niveau de l'éducation à travers les Conseils éducatifs des peuples indigènes. La caractéristique la plus marquante de cette réforme est la reconnaissance, de fait, de l'existence de la diversité ethnique et linguistique en Bolivie.

Cette première partie de notre étude, qui revient sur les orientations éducatives de 1955 et 1994, comporte des éléments essentiels pour comprendre l'évolution vers la loi ASEP. Les orientations préconisées par les lois éducatives précédentes constituent un point de départ pour l'analyse des orientations éducatives présentes depuis 2010.

La mise en parallèle des contextes politiques de 1955 et de 1994 avec celui de 2009 nous permettra de faire ressortir les liens entre des systèmes de pensée et des champs d'action qui se répondent. Le retour sur les lois éducatives de 1955 et 1994 est nécessaire afin de faire un état des lieux le plus exhaustif possible du contexte éducatif actuel en Bolivie. Nous étudierons dans quelle mesure les orientations éducatives coïncident avec la volonté de transformation de l'ordre politique du pays, telle qu'elle est proposée par le

gouvernement de Evo Morales. Ensuite, nous nous nous concentrerons sur le début du XXI^{ème} siècle et plus spécifiquement sur l'année 2010, date de l'approbation de la nouvelle Loi éducative qui sera l'objet de notre deuxième partie.

La deuxième partie de notre étude aborde le paysage politique, social et éducatif bolivien au début du XXI^{ème} siècle. Nous réfléchissons aux raisons qui poussent le gouvernement à la création d'un Etat plurinational et quelles sont les interactions du mouvement politique du MAS, dont est issu le président, dans les institutions éducatives. Cette partie se divise en deux chapitres, chapitres 4 et 5, et s'organise autour de l'émergence du MAS et de l'arrivée au pouvoir de Evo Morales Ayma.

On retrouve dans le chapitre 4 les agitations politiques et sociales qui ont marquées le pays de façon continue depuis l'année 2000. Ce climat social sera déterminant pour comprendre la victoire de Evo Morales Ayma. Le premier acte politique marquant du Président Morales a été de donner une appellation nouvelle au pays. La Bolivie prend le nom de « Etat Plurinational de Bolivie ». Cette déclaration fait suite à l'approbation de la NCEP en 2009, laquelle met au centre de l'état les droits des populations indigènes. L'approbation de la NCEP fera entrer sur la scène nationale des références culturelles et historiques revendiquées comme telles pour asseoir le concept d'état plurinational. Par ce biais, la ligne politique et idéologique du MAS s'affirme sur la scène nationale et acquière un caractère officiel. La place prépondérante donnée aux populations indigènes devient officielle tout comme les trente-six langues indigènes énumérées au premier paragraphe de l'article 5 de la NCEP, déclarées, avec l'espagnol, langues officielles de l'état plurinational. Le récent statut officiel des langues indigènes va induire de nouvelles normes linguistiques au sein des administrations. Dans toutes les administrations, sans exception, les employés doivent être en mesure de parler une des langues indigènes. De ce fait, tous les fonctionnaires se trouvent dans l'obligation de connaître et/ou d'apprendre une des trente-six langues indigènes officielles. Ces nouvelles dispositions linguistiques annoncent un tournant dans l'institution éducative, tant pour les

fonctionnaires de cette institution, les enseignants, que pour les élèves. La question éducative apparaît dans le NCEP, ce qui prouve l'importance qui lui est donnée. Les articles 78 II et 95 de la NCEP précisent, en ce qui concerne l'enseignement, qu'il est « intra culturelle », interculturelle et plurilingue dans tout le système éducatif et que les universités et les centres de langues ont à charge de proposer à la population des programmes pour l'apprentissage et la diffusion des langues indigènes. L'étude du texte de la NCEP nous permettra de mieux appréhender les transformations et les objectifs de l'actuelle loi éducative ASEP promulguée un an après la NCEP et qui en découle. Le contexte éducatif et la loi ASEP seront notre objet d'étude au chapitre suivant.

Dans le chapitre 5, nous nous proposerons de mettre en exergue le rôle fondamental de l'éducation dans le projet politique du gouvernement et les répercussions directes dans la mise en place d'un nouveau modèle de société. La lecture de la loi ASEP sera centrée sur l'étude de plusieurs concepts qui découlent de la NCEP, en ayant toujours à l'esprit la place prépondérante et centrale donnée aux populations indigènes. Nous aborderons le concept d'éducation « intra culturelle » qui insiste, entre autre, sur des programmes éducatifs élaborés par les populations indigènes et traitant de leur histoire et de leurs coutumes. Nous nous attarderons, par la suite, sur le concept de « décolonisation », déterminant pour comprendre l'esprit de la loi éducative et d'où émergera le modèle social, le concept du *Vivir Bien*. Ces deux derniers concepts cités sont d'autant plus importants qu'ils sont présents aussi bien dans la loi ASEP que dans le discours officiel du gouvernement et qu'ils nous permettront, par la suite, de discerner à quelle cohésion sociétale aspire le gouvernement de Evo Morales sous l'appellation « Etat Plurinational ».

L'analyse du texte de la NCEP et de la nouvelle loi éducative nous permettra de tracer les grandes lignes de la politique linguistique du pays au sujet des langues indigènes et de voir les répercussions directes, au sein de la sphère scolaire, d'une pratique valorisée et revendiquée ainsi que du développement de ces langues. En 2009, la politique

linguistique s'adresse aussi bien aux populations se reconnaissant comme indigènes qu'au reste de la population. Pour les premiers, il s'agit de leur donner accès à l'éducation dans leur langue et pour les seconds de les amener à connaître une langue indigène parlée sur le territoire bolivien. La politique linguistique du pays fait partie d'un système complexe : elle régit à la fois les programmes scolaires et les obligations linguistiques dans les administrations publiques. Les projets linguistiques annoncés dans la NCEP sont mis en place par deux lois, l'une dicte le contexte éducatif, elle est au centre de notre travail de recherche, l'autre s'applique, dans le cadre des droits linguistiques, au domaine public³². Nous n'aurons pas à l'aborder dans le cadre de notre étude mais il nous semblait nécessaire de la mentionner pour mettre en exergue l'étendue de la question linguistique depuis l'approbation de la NCEP. Afin de mettre en pratique la loi ASEP, les institutions éducatives et les programmes scolaires vont être sujet à plusieurs changements, thèmes qui seront traités dans la dernière partie de notre travail.

Dans la troisième partie, nous verrons comment les récentes transformations politiques en Bolivie se retrouvent de manière concrète sur le terrain éducatif. Tout d'abord, dans le chapitre 6, il sera question des nouvelles instances créées, au sein du ministère de l'éducation pour la mise en place de la loi ASEP. D'un point de vue pédagogique, nous présenterons les nouveaux modèles de programmes scolaires qui mettent au centre de l'apprentissage les langues et les cultures indigènes. Ce chapitre sera complété par un rapport d'observations et d'échanges avec les acteurs de l'éducation, c'est-à-dire les fonctionnaires, les formateurs, les enseignants et futurs enseignants qui travaillent dans des institutions en lien direct avec les nouvelles directives éducatives et linguistiques. La récente approbation suivie de la récente mise en place de la loi ASEP nous amènerons à réfléchir sur la portée de la réforme dans le temps. En quoi est-elle une

³² La loi n°269, loi générale des droits et des politiques linguistiques, *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas*, promulguée en 2012.

avancée voire un aboutissement pour la reconnaissance officielle des populations indigènes ? Nos réflexions sur l'histoire éducative du pays depuis soixante ans et nos mises en perspective sur le devenir du pays constitueront notre septième et dernier chapitre. Il nous permettra de voir quels sont les thèmes récurrents dans l'histoire de la Bolivie et les différentes réponses données afin de créer un modèle de société. Sur quels éléments repose actuellement, en 2010, la cohésion du pays ? Sur un passé commun ? Sur une appartenance ethnique ? Quelles sont les avancées apportées par le modèle de société envisagé par le gouvernement du président Evo Morales Ayma ? Quelles en sont les limites ? La pérennité du plurilinguisme est-il envisageable au vu du contexte éducatif actuel ? Nous essayerons de répondre à toutes ces questions en reprenant l'analyse du contexte éducatif depuis 1955 jusqu'à 2010 pour y voir une continuité dans les réajustements législatifs éducatifs plutôt qu'une opposition, malgré une rhétorique politique virulente à chaque époque. Finalement, nous essayerons d'expliquer comment la politique éducative de 2010, fortement axée sur le plurilinguisme, peut intervenir dans le devenir du pays.

Ce travail de recherche tente de discerner l'évolution du thème linguistique et éducatif appliquée à la situation des langues indigènes depuis 1955 jusqu'à nos jours. Quel changement s'est-il produit ? Quels faits ou quels discours sont à l'origine de cette évolution ? Nous serons amenés à réfléchir sur l'attitude du gouvernement et l'intérêt porté pour une telle politique linguistique dans le contexte politique actuel. Que défend-il en valorisant les langues et les cultures indigènes ? On tentera de comprendre ce qui se dessine derrière un tel changement éducatif et son impact sur la société bolivienne.

La transmission, l'enseignement et l'apprentissage des langues indigènes à l'école incluent dans un même projet une grande partie de la société, à savoir les parents, les enseignants et les enfants. Soutiendront-ils ce projet mis en place par l'Etat ? Est-ce à travers ces acteurs civils que se dessine une nouvelle perception de l'histoire du pays ? Quels parallèles pouvons-nous faire entre l'écriture de l'histoire commune et du modèle

de société plurinationale actuelle ? La mémoire indigène, créole et métis vis-à-vis de la colonisation et du début de l'époque républicaine sont-elles prêtes à cohabiter ? L'officialisation des langues indigènes joue-t-elle un rôle dans ce projet sociétal ?

PARTIE I : 1952-1994 : L'évolution des lois éducatives face au contexte social et politique.

Chapitre 1 : Contexte politique et social dans lequel naît le Code de l'éducation de 1955.

Le conflit avec le Paraguay (1932-1935): Bilan et mémoires.

Nous commencerons notre chapitre en présentant un panorama de la situation politique, économique et sociale de la Bolivie des années 1930. L'économie du pays s'organise autour des exploitations minières et plus précisément de l'exportation de l'étain alors que deux tiers de la population se consacrent à l'agriculture. Mais la production agricole ne suffit pas à alimenter tout le pays ce qui l'oblige à importer de nombreuses denrées. La crise boursière de 1929 qui secoue l'économie nationale affecte de plein fouet la production minière. Les tensions sociales se résolvent souvent par la répression. C'est dans ce contexte économique et social agité et en crise que le pays, dirigé alors par le président Salamanca, entre en guerre contre le Paraguay en 1932. Ce conflit, a souvent été présenté comme une stratégie politique du président Salamanca. Certains de ses opposants le voient comme un prétexte pour diminuer les tensions qui traversent le pays afin de l'unifier derrière ce projet belliqueux. D'autres, y voient une stratégie destinée à étendre le territoire national jusqu'au fleuve Paraguay permettant ainsi un accès à l'Atlantique. Rappelons en effet que depuis la fin de la guerre du Pacifique en 1884 le pays n'a plus d'accès à la mer.

Dans les faits, ce conflit contre le Paraguay fait perdre à la Bolivie 234 000 km² du territoire bolivien qui correspond à la région du Chaco boréal. Ce conflit laisse derrière

lui un bilan économique et humain désastreux. Les coûts élevés de la campagne militaire obligent l'Etat à recourir à des prêts auprès de la Banque centrale et auprès des entreprises minières du pays. La dette nationale est quinze fois plus élevée qu'auparavant.

Quel est l'impact de cette guerre sur la population et plus précisément sur les ex-combattants ? La destitution du président Salamanca par les officiers militaires fait apparaître un premier élan de rébellion face au pouvoir en place. La population civile fait entendre, elle aussi, son mécontentement.

Parmi les soldats, 25% des mobilisés sont morts ou faits prisonniers au terme du conflit. Des témoignages d'anciens combattants viennent illustrer la réalité sociale et émotionnelle de l'époque³³. Il s'agit de jeunes soldats qui viennent de différentes régions du pays et de cette rencontre certaines caractéristiques de la société ressortent : ce sont de jeunes indigènes, métis et créoles qui découvrent l'existence de l'autre et qui n'ont eu auparavant aucun contact direct entre eux. Chaque groupe provient de réalités différentes et de mondes qui établissent peu de communication. Le rapprochement physique et les conditions extrêmes vécus sur le front par ces différents groupes de population, ne produisent pas de changement structurel de la société de l'époque. Les structures de société coloniale demeurent dans ses grandes lignes. Sur le front, se réinstalle le modèle de société civile qui place en haut de l'échelle sociale les populations créoles et en bas de

³³ ¿Sabría la política encauzar debidamente la conciencia nacionalista que había nacido de la convivencia de bolivianos de todas las razas y latitudes en un sacrificio común [...]?, extrait de *Masamaclay* de Querejazu Calvo, Roberto. Los amigos del libro, La Paz, 1981. Dans HISTORIA, 6° secundaria, *Vamos adelante*, Ediciones Educativas de Santillana, La Paz, 2010, p 61

l'échelle, les populations indigènes. Les officiers militaires sont des créoles, les sous-officiers sont des métis et les soldats sont des indigènes.

La déception des anciens combattants au lendemain de la guerre se fait entendre à travers la voix de jeunes combattants revenus du front. Ils se reconnaissent comme « la génération du Chaco ». Parmi eux, les plus lettrés expriment leur vécu à travers une démarche artistique. Ils produisent des œuvres littéraires, plastiques ou musicales qui dénoncent l'horreur de la guerre et l'inhospitalité d'une région, inconnue pour la plupart, où s'est déroulé ce conflit³⁴. Leurs critiques s'attaquent, entre autre, aux discours des dirigeants politiques, à leur incompetence, à l'histoire officielle à travers l'éducation dispensée qui leur a inculqué une image partielle du pays³⁵. A travers leurs écrits, on retrouve, sous forme de témoignages, des idées de revendications sociales et politiques.

Ce mécontentement contre le système politique et les dirigeants au pouvoir crée une nouvelle conscience nationale qui donne naissance à de nouveaux partis politiques avec pour objectif la transformation des structures économiques et sociales du pays. L'émergence d'une nouvelle génération déçue de l'après-guerre voit le jour. Le débat national se retrouve dans la littérature où de nombreux auteurs remettent en cause

³⁴*Pero se llega al Chaco [...] se combate y se muere allí mismo, bajo el cielo inflamado, o sucio y como de lavaza, [...] una zona nociva y deslucida.* Extrait de *Aluvión de fuego* de Cerruto Oscar. 1935. Dans HISTORIA, 6° secundaria, *Vamos adelante*, Ediciones Educativas de Santillana, La Paz, 2010, p 61

³⁵*El Chaco, a través de nuestra imaginación, que previamente ha sido largo tiempo preparada por una educación que se afina en la leyenda y en el aderezado resplandor de los hachones históricos, por encima de los discursos y los relatos sin precisión de las expediciones [...].* Extrait de *Aluvión de fuego* de Cerruto Oscar. 1935. Ibid p 61

l'exploitation des ressources naturelles et la dépendance économique du pays face aux fluctuations internationales des prix et des grandes compagnies minières privées.

De violents conflits dans les campagnes reflètent l'inégale répartition des terres et la situation douloureuse de la majorité des populations indigènes soumises au régime du *ponguaje*, travail gratuit et obligatoire de l'indigène au profit du propriétaire de l'hacienda dont il dépend. Les ouvriers des mines sont doublement affectés par cette situation car ils sont très souvent mineurs et paysans en même temps, les impliquant ainsi simultanément aux difficultés du monde minier et du monde rural.

Une forte mobilisation d'étudiants et de jeunes diplômés se fait sentir entre 1927 et 1931, juste avant l'entrée de la Bolivie dans le conflit. Cependant cet enthousiasme est à minimiser. Sur le front, le gros de la troupe est formé par des indigènes venus de la campagne. La majorité originaire des hauts plateaux et vallées andines affrontent un ennemi supplémentaire : les conditions climatiques extrêmes et totalement différentes de leur milieu d'origine. La végétation sauvage, les températures extrêmement élevées et la soif rendent ce milieu très hostile. Dans une réalité et un espace totalement inconnus, sans formation militaire, ils forment l'immense majorité de l'armée bolivienne. Cette situation reflète bien une réalité de l'époque où la participation militaire et politique ne va pas de pair : ils défendent le pays, aux dépens de leur vie, mais ne participent en aucun cas aux affaires du pays. En effet à cette époque, les populations indigènes n'ont pas accès au droit de vote.

Pendant ce temps, loin du front, dans les campagnes, les indigènes restés pour s'occuper des travaux agraires mènent des luttes violentes pour récupérer des terres communautaires prises par les grands propriétaires terriens. Ces soulèvements dans les zones rurales sont les conséquences d'un long processus de spoliation des terres des

communautés indigènes et d'une forte disparité de statut entre les habitants des villes et des campagnes.

Répercussions politiques et idéologiques

Au retour de la guerre, nombreux sont les anciens combattants qui interpellent l'opinion publique sur les changements sociaux provoqués par le conflit. Ils affirment être partis combattre non pas comme une Nation mais comme différents groupes vivant dans un même pays³⁶. Ce manque d'intégration nationale est l'un des points forts des nouvelles idéologies politiques naissantes qui s'appuieront sur la nécessité d'union des Boliviens.

La guerre du Chaco a inspiré de nombreux écrivains qui ont dénoncé dans leurs écrits l'absurdité de cette guerre, à la fois éprouvante et sans enjeux visibles. Ce sont de jeunes anciens combattants regroupés dans *la generación del 52*. Même si leurs écrits restent des fictions historiques, elles ont l'intérêt de faire référence au contexte social du pays. Leurs écrits reflètent des idées pertinentes sur cette période, ce qui nous permet d'avoir une première approche des idées véhiculées, par la suite, pendant la révolution de 1952.

³⁶*Cuando fuimos a la guerra aun no éramos una Nación, éramos simplemente un pueblo lanzado a la prueba de fuego.* Extrait de *Testimonio de un ex combatiente*. Lorini, Irma. *El nacionalismo en Bolivia de la pre y posguerra del Chaco, 1910-1945*. Dans HISTORIA, 6° secundaria, *Vamos adelante*, Ediciones Educativas de Santillana, La Paz, 2010, p 61

Oscar Cerruto a incarné cette génération. Il n'a pas participé physiquement à la guerre car il a choisi de s'exiler au Chili. Cependant, son œuvre, *Aluvión de fuego*³⁷, publiée pour la première fois à la fin de la guerre en 1935 au Chili, présente une vision générale de la Bolivie qui comprend, en particulier, l'époque de la guerre du Chaco. Dans ce roman, Oscar Cerruto aborde différents aspects sociaux du pays qui ressortent de façon notable pendant cette période belliqueuse et qui suscitent chez l'auteur des réflexions vis-à-vis de son pays. L'aspect social repose en grande partie sur une description de la condition de l'indigène ainsi que des mineurs. Les interrogations de l'auteur portent majoritairement sur la politique et l'organisation du pays.

De ce roman, ressort l'image de l'indigène et de sa condition évoqués sous plusieurs aspects. On retrouve l'oppression subie par l'indigène qui est le plus souvent serviteur ou esclave. Il est celui qui endure des traitements paternalistes et inhumains comme en témoignent le roman *Aluvión de fuego* avec le personnage de Doña Ponciana qui parlent de *ses indiens* [qui] *recevaient ses coups*, [qui] *les éduque avec des coups*, [...] *un chiffon mouillé et tordu à la main en guise de fouet*³⁸. La représentation de l'indigène pendant la guerre est reproduite, dans son roman, sous un double aspect. Il est présenté tantôt comme fort et travailleur, deux qualités qui lui valent d'être considéré comme *un spécimen de soldat particulièrement efficace*, [qui] *appartient à la race guerrière*³⁹. Plus loin dans le roman, il est, cette fois, représenté, lors d'une conversation d'un groupe de soldats d'un point de vue totalement opposé. Selon cette conversation, son rôle de soldat met en évidence des stéréotypes de l'indigène et dans sa contribution

³⁷ CERRUTO Oscar, *Torrent de feu* (roman traduit de l'espagnol par Nicole Priollaud- titre original *Aluvión de fuego*), Genève, Editions Patiño, 1987, 280 p.

³⁸ Ibid. p 64-65

³⁹ Ibid. p 82-83

aux combats. L'indigène y apparaît comme *lâche, hypocrite et soumis*⁴⁰. Ces stéréotypes contradictoires représentent l'indigène à cette époque. Ils restent en vigueur dans les mentalités et seront largement repris pour nourrir des revendications futures parmi les populations indigènes.

Le roman d'Oscar Cerruto dresse aussi un tableau de la condition des mineurs à l'époque de la guerre du Chaco. L'auteur y évoque aussi bien les conditions d'exploitation et les répressions subies par les mineurs, que les débuts de leurs soulèvements politiques. Leurs conditions de vie misérable et leurs conditions de travail extrêmes dans les mines, dans lesquelles la mort est présente quotidiennement, sont décrites dans le chapitre intitulé *l'Etain*⁴¹.

Les méthodes répressives utilisées par le pouvoir pour mater les grèves des mineurs sont retranscrites dans les paroles d'un ministre, personnage qui ordonne de *noyer cette grève dans le sang et dans le feu [... et d'] étouffer le mouvement à n'importe quel prix*⁴². La description du contexte social de l'époque est complétée par une prise en compte de l'évolution des idées politiques à travers le pays.

Dans le discours du personnage du mineur *El Coto*⁴³, on note Le début des prises de conscience politique de l'existence des différentes classes sociales, l'émergence du concept de « prolétariat bolivien » et de soulèvements politiques chez les mineurs. *El Coto* s'adresse à ses camarades mineurs, en tant que « prolétariat bolivien » selon ses mots, ce qui résonne effectivement comme un appel révolutionnaire à la revendication de

⁴⁰ Ibid. p 83

⁴¹ Ibid. p 175-191

⁴² Ibid p 259

⁴³ Ibid p 270-271

classe. Dans le roman, le discours du personnage d'El Coto insiste sur *l'orientation révolutionnaire, [l'affiliation] à un syndicat pour imposer une nouvelle société*. On retrouve ces idées qui seront mises en pratique par le gouvernement du MNR. Ces partisans organisent leur mouvement politique autour des mineurs et de leurs syndicats dès 1952.

Oscar Cerruto, à travers son roman *Aluvión de fuego* nous permet d'avoir une vision d'ensemble de la Bolivie en ce qui concerne sa politique et l'organisation du pays à l'époque de la guerre du Chaco. Les échanges entre plusieurs de ses personnages, nous renseigne clairement sur les débats contestataires relatifs à la classe politique dirigeante. Ces extraits de conversations romancées illustrent parfaitement l'état d'esprit de l'époque en ce qui concerne le ressenti très critique de la société bolivienne vis-à-vis de sa classe politique dirigeante.

D'autres auteurs ont également écrits sur la guerre du Chaco. Antonio Guzmán qui a été enrôlé dans ce conflit contre le Paraguay retrace son expérience dans son roman *Prisionero de guerra*, publié pour la première fois en 1938 au Chili.

Suite à la guerre, de nouveaux partis politiques font leur apparition. Ils s'inscrivent dans le contexte politique mondial, selon deux tendances. Ils s'apparentent, pour les uns, aux tendances politiques nées en URSS, et, pour d'autres, aux tendances politiques européennes de droite. Les plus révélateurs du malaise social et du mécontentement vis-à-vis des dirigeants de l'époque s'organisent autour de deux courants politiques : l'un adopte une position proche du marxisme, l'autre, une position nationaliste. Les partis de tendance marxiste soutenus par les ouvriers, les mineurs ou les intellectuels et les universitaires, ne parviennent pas à se mettre d'accord, créant chacun leur mouvement politique : Tristán Marof crée le parti ouvrier socialiste bolivien, le POSB, José Aguirre Gainsborg fonde le parti ouvrier révolutionnaire, le POR et José

Antonio Arze avec Ricardo Anaya sont à l'origine du parti de gauche révolutionnaire, le PIR. Les partis de tendance nationaliste sont fortement teintés de courant politique européen fasciste et de droite. Leurs revendications s'appuient sur un rejet des politiques libérales, de l'impérialisme et de l'intervention de l'Etat dans l'économie. Les trois partis les plus importants sur la scène politique sont la phalange socialiste bolivienne, la FSB fondée par Oscar Únzaga de la Vega, le groupe militaire « raison de la patrie », le RADE-PA et le parti socialiste bolivien formé par Augusto Céspedes et Carlos Montenegro. Ce dernier groupe politique donne naissance, en 1941, au mouvement national révolutionnaire, le MNR. Il devient la principale force politique du moment, un mouvement regroupant diverses classes sociales, anciens combattants de la guerre du Chaco.

Sur le plan intellectuel, plusieurs auteurs commencent à pointer du doigt la situation des indigènes. Franz Tamayo donne une vision critique de l'éducation mise en place à l'époque⁴⁴. Il suggère une éducation qui s'appuie sur l'analyse de la société bolivienne contemporaine afin d'éviter une imitation des systèmes éducatifs étrangers. Il préconise une éducation indigène qui soit propice à la libération de l'indigène. D'autres auteurs, comme Alcides Arguedas montre une vision beaucoup plus négative et critique de l'histoire du pays⁴⁵ et de la société bolivienne⁴⁶. En même temps, Alcides Arguedas se fait connaître aussi comme le défenseur de l'indigène à travers son roman *Raza de bronce*, lequel s'inscrit dans une nouvelle idéologie politique, sociale et culturelle: l'indigénisme. Il y décrit les revendications et la dure réalité de l'indigène aymara. Cette posture se

⁴⁴Tamayo Franz s'exprime sur ce thème dans son ouvrage, *Creación de la pedagogía nacional* de 1910.

⁴⁵Arguedas Alcides, *Historia general de Bolivia*

⁴⁶Les idées d'Arguedas Alcides sont développées dans son roman, *Pueblo enfermo*

retrouve aussi dès 1920 chez des auteurs plus politisés comme Tristán Marof, fondateur du POSB, qui dénonce les abus commis contre les indigènes, proposant ainsi un changement social dans le pays. Ses différentes prises de position sont avant tout représentatives de groupes intellectuels de l'époque. Elles ne proviennent pas d'une revendication et participation massive des populations indigènes. Il faudra attendre le *Congreso Indigenal* en 1945 pour observer une prise de position politique des populations indigènes, à l'époque fortement présente au sein de la population paysanne. Sur le plan éducatif, il existait déjà une action déterminante: la création de l'école ayllu de Warisata qui se situe dans l'actuel département de La Paz. L'école de Warisata est l'illustration d'une entreprise issue d'une communauté indigène aymara. Le but de cette action est de développer un modèle éducatif prenant en compte le mode de pensée et la langue des habitants de cette communauté aymara.

Le pays connaît aussi une nouvelle forme d'organisation syndicale, celle des travailleurs des mines de Bolivie. Les idéologies radicales surgissent dans les milieux syndicaux sous l'influence du POR et de la thèse de Pulacayo en 1946, qui défend la dictature du prolétariat comme résolution principale.

Organisations et mouvements indigènes.

Les premières luttes et revendications indigènes connues portent sur la restitution des terres aux populations indigènes comme le prévoyait le pacte entre ces derniers et l'Etat. Puis à partir des années 1920, les revendications des populations indigènes s'orientent vers la reconnaissance de leurs droits politiques. A cette époque, le droit de vote n'est pas acquis pour toute la population : le pays n'accorde ce droit qu'aux personnes sachant lire et écrire et qui sont propriétaires de biens ; d'où l'intérêt croissant

pour la question éducative au sein des populations indigènes, celle-ci étant liée étroitement avec la participation à la vie politique du pays.

En 1930, Eduardo Leandro Nina Quispe, un éducateur aymara, fonde à La Paz la *Sociedad República del Collasuyo*, un centre éducatif pour promouvoir l'éducation indigène. L'institution éducative se base sur une organisation communautaire qui suit la culture de la région andine. Ce modèle éducatif avait déjà commencé à se développer avec plusieurs fondateurs d'école indigènes : E.Nina Quispe avait été précurseur à La Paz, en zone urbaine, dans la rue Yanacocha tandis que Manuel Inca Lipe et Petrona Callisaya l'étaient en zone rurale à Santiago de Huata. A leurs débuts en 1931, les centres éducatifs ne semblent ni effrayer ni rebuter l'oligarchie terrienne. Diverses correspondances avec l'Etat et l'armée laissent entrevoir un appui officiel. L'objectif principal de la *Sociedad República del Collasuyo* qui est l'éducation, n'est cependant pas la seule activité de ses membres. Parmi elles, on retrouve la volonté de diffuser plus largement la culture andine et de remettre en cause le statut de propriété des terres. Il semble que cette dernière activité soit le point de discorde qui empêche la poursuite du projet mené par E. Nina Quispe.

Par ailleurs, Elisardo Pérez crée une initiative éducative qui propose une nouvelle vision de l'éducation indigène⁴⁷. Cette initiative prend naissance dans la région andine du pays et part du concept que l'éducation doit prendre source dans la réalité rurale, avant tout dans la culture aymara et quechua, cultures qui prédominent dans cette région. Afin d'appliquer sa théorie, Elisardo Pérez, enseignant indigène, ouvre, en 1931, l'école de Warisata, dans le village andin du département de la Paz qui porte le même nom. Cette expérience met en place une nouvelle pratique éducative dans le pays en

⁴⁷ La loi éducative actuelle du gouvernement du MAS porte son nom. L'expérience éducative de Elisardo Pérez sert de modèle à la loi.

situant l'indigène comme « sujet » et non plus comme « objet éducatif ». L'enseignement reprend le passé préhispanique de la région et fait de l'école un centre productif. Ce changement de mentalité en ce qui concerne l'éducation s'applique jusqu'en 1941 lorsque l'école est détruite. Warisata se développe parallèlement au projet éducatif similaire de l'enseignant indigène Eduardo Leandro Nina Quispe, dans la mesure où son objectif est de récupérer les valeurs de sa propre culture pour les mettre au service de l'éducation indigène. Cette « revendication » éducative indigène vient s'ajouter à des luttes qui, jusqu'à cette date, étaient d'ordre agraire. Même si ces luttes sont étouffées par le gouvernement de l'époque pour qui ils représentaient le « danger communiste »⁴⁸, elles annoncent et devancent certains changements présents dans le gouvernement du MNR dès 1952.

Les mouvements de protestations indigènes sont répertoriés en grande majorité dans les campagnes des départements de Potosi, Chuquisaca et La Paz. Ils réclament au gouvernement leur protection face au pouvoir des propriétaires terriens. En effet, l'expansion des haciendas⁴⁹ sur les terres des communautés indigènes, les services obligatoires imposés par les propriétaires terriens et par certains représentants locaux de l'autorité, des paiements non réglementés sont à l'origine des soulèvements. La demande d'installation d'écoles rurales est aussi une des principales revendications. Dans ce climat, des groupes de pression et d'intérêt se forment provoquant de ce fait des affrontements. D'un côté nous trouvons, les groupes opposés fermement à la spoliation des terres appartenant aux communautés indigènes, pratiquée par les grands propriétaires terriens. De l'autre côté nous trouvons les groupes qui soutiennent les grands propriétaires

⁴⁸*La insurgencia indígena [...], y su posterior sofocamiento, bloqueo este proceso, en que la mayoría de sus líderes fueron tildados de comunistas.* Cité dans *La ciudadanía clandestina. Democracia y educación indígena en Bolivia. 1826-1952.* Irurozqui, Marta. Revue « Educación y política en América latina ». Janvier-juin 1999. Disponible sur <http://www.ac.il/eial>.

⁴⁹ Une exploitation agricole très étendue, propriété d'une seule famille.

terriens et qui sont partisans de l'abolition du régime des terres appartenant aux communautés indigènes.

L'insatisfaction des milieux ruraux se fait entendre jusqu'à La Paz lors d'une grande manifestation où s'étaient donnés rendez-vous de nombreux indigènes. Dans ce contexte de violence et de mécontentement, se tient, en 1945, le Premier congrès indigène. A cette date, le pays est gouverné par Gualberto Villaroel⁵⁰. Son gouvernement est connu pour les fortes répressions envers tous ses opposants politiques que ce soit en ville avec les ouvriers et étudiants ou à la campagne. Lors du rassemblement, les participants exigent l'abolition du *ponguaje*, c'est-à-dire la suppression du travail obligatoire peu ou non rémunéré des paysans dans les grands domaines terriens. Ils feront entendre leurs revendications en se rendant jusqu'à la Place Murillo à La Paz où se trouve le siège du gouvernement. Cette mesure, adoptée par la suite par le gouvernement, rompt symboliquement le lien de domination sociale entre le paysan et le propriétaire terrien. Par cette action, l'Etat reconnaît l'existence des populations indigènes travaillant comme paysans. La pression et l'influence des populations indigènes se font ressentir en février 1946 lors d'une grande manifestation à La Paz en faveur du gouvernement. L'irruption du monde indigène dans la ville est une grande première. Les populations indigènes font entendre leurs revendications dans un espace qui leur était auparavant inaccessible socialement. De cette façon, elles deviennent perceptibles sur la scène politique.

La défaite de la guerre du Chaco amène un questionnement sur l'unité nationale du pays et sur la connaissance de sa composition sociale, culturelle et linguistique. C'est un des paramètres qui nous permettra de comprendre l'orientation politique des mesures

⁵⁰ Son gouvernement dure de 1943 à 1946.

menées par le parti du MNR lors de son accès au pouvoir en 1952. La guerre du Chaco fait naître une conscience nationale particulièrement critique de la réalité politique et sociale du pays. A travers les propos de cette génération, s'ébauche la volonté de renforcer l'unité du pays. Elle s'oppose à l'élite au pouvoir constituée autour des barons de l'étain et des grands propriétaires terriens. Dans un même temps, des luttes indigènes surviennent réclamant le droit à la propriété de la terre et développant parallèlement des projets d'éducation indigène. En effet, depuis les révolutions mexicaines et russes, la revendication « terre pour les indigènes » rencontre un écho au sein du pays. En 1953 en Bolivie, la mise en marche de la réforme agraire au sien du mouvement de la révolution du MNR prend des mesures pour faire disparaître l'organisation sociale et économique féodale de l'hacienda.

En conclusion de notre chapitre 1, d'un point de vue sociétal, nous pouvons mettre en avant l'expérience de la découverte de l'Ailleurs et de l'Autre pendant la guerre du Chaco. Au niveau national, le conflit semble avoir donné lieu à une nouvelle perception de l'étendue du territoire bolivien et de la disparité de conditions socioculturelles des habitants vivant sur ce même territoire. La littérature écrite après la fin de la guerre reflète l'image d'une société profondément inégale socialement et d'un pays dans lequel les habitants, d'une région à l'autre, ignorent la géographie, la diversité culturelle et linguistique de l'Autre. D'autre part, d'un point de vue politique, la défaite de la Bolivie fait naître un mécontentement vis-à-vis de la classe politique et un fort sentiment d'ingérence étrangère. La méfiance et le sentiment de mise à l'écart, chez une grande partie de la population, vis-à-vis du pouvoir en place fait surgir des revendications politiques pour défendre les intérêts nationaux en ce qui concerne les bénéfices tirés de l'exploitation minière.

Le sentiment de marginalisation politique et la condition sociopolitique de second ordre du groupe paysan indigène, cependant largement majoritaire en nombre,

accentue ce panorama différencié de la société bolivienne à la fin des années 30. N'ayant pas le droit de vote, cette immense partie de la société n'a accès à aucune participation citoyenne et n'a pas la possibilité d'avoir une réelle incidence sur les décisions politiques du pays.

Le mécontentement envers l'élite politique s'accompagne d'une attitude de dénonciation et de revendication sociale conditionnée par la composition ethnique du pays et des systèmes d'exploitation de l'époque. Considérés comme des systèmes d'oppression, le *latifundio* et le système du *ponguaje* sont montrés du doigt comme étant une domination de l'élite politique et économique sur la population. Le sentiment de marginalisation croissante du prolétariat mineur face à une élite politique richissime accentue aussi ce panorama inégal de la société. C'est à cette époque, que fait son apparition, en Bolivie, dans les discours revendicatifs, le concept de classe sociale et de lutte des classes.

Se pose alors la question du développement économique du pays, de l'indigène et du progrès technique. Comment développer le pays en faisant participer la population dans son ensemble ? Comment faire pour que le « progrès » soit accessible à tous et bénéfique pour le développement économique du pays ? Pour faire coïncider l'idée de progrès et la réalité socio-économique du pays dans lequel prédominent aussi des préjugés socioculturels, cette tâche devra être le projet sociétal d'une nouvelle élite politique issue de la guerre du Chaco.

Chapitre 2 : Changements politiques, sociaux et éducatifs. Le Code de l'éducation.

Avant l'arrivée au pouvoir en 1952 du MNR avec le président Victor Paz Estenssoro, le pays s'organise. Il est gouverné d'après la Constitution de 1947. Reprenons les articles suivants pour illustrer la situation sociale et politique du pays et ainsi comprendre les mesures politiques et sociales que mettra en place le gouvernement de Paz Estenssoro.

Dans la section dédiée aux droits, la Constitution de 1947 établit clairement que l'esclavage n'est pas une réalité en Bolivie. Néanmoins, à l'article 5, sous les termes de « services personnels », il est précisé que les lois en vigueur dans le pays permettent d'exiger des « services personnels ».

Sección segunda Derechos y garantías

Artículo 5°.- La esclavitud no existe en Bolivia. No se reconoce ningún género de servidumbre y nadie podrá ser obligado a prestar trabajos personales sin la justa retribución y sin su pleno consentimiento. Los servicios personales sólo podrán ser exigibles cuando así lo establezcan las leyes.

Cet article fait référence au système de *ponguaje*, vivement critiqué lors du 1er congrès indigène en 1945. Suite à cette rencontre, l'abolition de ce système devient une revendication pour sortir les paysans du lien de servitude qui les lie aux grands propriétaires terriens. En 1952, ce système est toujours en place. Le gouvernement du MNR, par ses réformes, mettra fin légalement au *ponguaje*.

Les droits politiques du citoyen, définis à l'article 43 de la Constitution de 1947, reflètent aussi les différents statuts des citoyens boliviens.

Sección cuarta Nacionalidad y ciudadanía

Artículo 43°.- Para ser ciudadano se requiere:

1. Ser boliviano; 2. Tener 21 años de edad; 3. Saber leer y escribir, y 4. Estar inscrito en el Registro Cívico

La participation politique, dont le droit de vote, dépend non seulement d'un âge requis mais également de savoir lire et écrire. Le système censitaire est la norme en 1952.

Le contexte éducatif est fixé à l'article 157 de la Constitution de 1947. L'éducation est présentée comme étant au centre des priorités de l'Etat et sa responsabilité.

Sección decimoctava Régimen cultural

Artículo 157°.- La educación es la más alta función del Estado. La enseñanza pública se organizará según el sistema de la escuela única. La obligación de asistencia escolar es general desde los siete hasta los catorce años. La instrucción primaria y secundaria del Estado es gratuita.

La section 19 de la Constitution de 1947 détermine les droits qui ont trait au statut, à la question agraire et éducative des populations indigènes. Sachant que, en 1952, les populations indigènes vivant à la campagne et travaillant comme paysans représentent la majorité de la population bolivienne, les trois articles qui suivent nous permettent d'avoir en tête la situation législative des populations paysans-indigènes.

Sección decimanovena Del campesinado

Artículo 168°.- El Estado reconoce y garantiza la existencia legal de las comunidades indígenas.

Artículo 169°.- La legislación indígena y agraria se sancionará teniendo en cuenta las características de las diferentes regiones del país.

Artículo 170°.- El Estado fomentará la educación del campesino, mediante núcleos escolares indígenas que tengan carácter integral abarcando los aspectos económicos, social y pedagógico.

Il est reconnu aux populations indigènes l'existence légale en tant que communautés. Celle-ci sont régies par une législation spécifique selon les régions où elles se trouvent en ce qui concerne la question agraire et ont accès à une éducation en tant que paysan dans des institutions scolaires dites indigènes. De la lecture de ces trois articles, il est intéressant de relever plusieurs points. Tout d'abord, ils nous renseignent au sujet de l'indigène qui est associé, de facto, au statut de paysan. D'autre part, ils nous apprennent que les communautés indigènes sont soumises à des lois agraires et à une éducation spécifique à leur condition de paysan indigène.

Ce retour sur plusieurs articles de la Constitution de 1947 nous permet d'avoir un panorama de la société bolivienne et des disparités dénoncées par une partie de la population. Elles seront reprises par le gouvernement du MNR en 1952 et se traduiront, en outre, par les mesures « révolutionnaires » du gouvernement de Victor Paz Estenssoro.

A l'aube de l'événement historique et politique connu sous le nom de « Révolution nationale de 1952 », le pays se trouve dans la situation sociale et économique qui suit. Le recensement de 1950 atteste que la population bolivienne a doublé en 50 ans et que la population rurale atteint à ce jour les 66%. Le pays est donc majoritairement rural. D'un point de vue économique, l'état commence à s'intéresser à de nouvelles régions du pays auparavant peu prises en compte : il souhaite agrandir son espace économique en l'ouvrant vers l'Est du pays avec des projets de construction de voies terrestres et voies ferrées, la première entre Cochabamba et Santa Cruz, la seconde de Santa Cruz vers les frontières du Brésil et de l'Argentine.

Les deux secteurs socio-professionnels les plus visibles en nombre et actifs dans les mouvements sociaux sont le secteur agricole et le secteur minier. L'exploitation et le travail de la terre sont à l'époque régis par le système du *latifundio* dans la région andine et les vallées et par le système des *haciendas*, des grandes fermes d'élevage dans les terres basses. Au sein de ces deux systèmes, la main d'œuvre est au service des grands propriétaires terriens dont elle dépend complètement pour vivre. De nombreuses grèves s'organisent avec l'arrêt du travail dans les champs en guise de protestation contre la politique du gouvernement libéral de l'époque. Les courants protestataires de pensée « terre et liberté » sont répandus depuis la fin du 19^e siècle face à la spoliation des terres indigènes de la part de l'Etat. Les révoltes adoptent rapidement un caractère violent : prise d'assaut des haciendas par des incendies provoqués ou assassinats des révoltés. Un des événements les plus tragiques est le massacre de paysans par les défenseurs des propriétaires d'hacienda, à Ayopaya en 1947. Ces incessants soulèvements paysans,

provenant des communautés indigènes, sont à considérer comme le reflet d'une prise de conscience de leurs conditions de vie et de leurs conditions de travail déplorables.

Le secteur minier vit une période de crise. Depuis le début des années 1930, les investissements se font de plus en plus rares et les filons miniers commencent à s'épuiser. A cela s'ajoute la baisse du prix des minerais fixé avant tout par les pays acheteurs et qui ne cesse de baisser depuis la fin de la seconde guerre mondiale. L'action du secteur minier face à cette situation est de s'organiser en syndicats. Cette résistance s'articule autour de deux partis politiques : le MNR, le mouvement national révolutionnaire et le POR, le parti ouvrier révolutionnaire. Ils transcrivent leurs idées et objectifs dans un document écrit appelé Thèse de Pulacayo de forte inspiration trotskiste. Ce document est approuvé en 1946 par les travailleurs des mines. Dans ce document, les mineurs remettent en cause leurs conditions de travail et de vie dans les mines. Ils proposent aussi clairement leur projet politique : la prise du pouvoir politique par les ouvriers, c'est-à-dire les mineurs. Les idées défendues dans la Thèse de Pulacayo seront aussi présentes plus tard au sein de la Centrale ouvrière bolivienne, la COB, l'organisation principale du mouvement ouvrier en Bolivie. Quelques années après, en 1949, une série de conflits prennent une grande ampleur dans les mines de Siglo XX. Des dirigeants miniers sont arrêtés et en représailles les mineurs prennent en otage deux employés de la mine qu'ils tuent par la suite. Le gouvernement répond par une intervention militaire qui est connue sous le nom du « massacre de Siglo XX ». Cet événement présage de la détermination et des futurs soulèvements des mineurs. Leur nombre est une force de pression contre le gouvernement de l'époque.

Cette situation critique favorise un climat de tensions entre les différents acteurs socio-économiques du pays : les propriétaires miniers, l'Etat et les travailleurs des mines. Le parti du MNR et ses sympathisants profitent de ce contexte de mécontentement pour organiser des soulèvements et des actions belliqueuses dans plusieurs villes du pays afin de déstabiliser le pouvoir en place. Leurs actions portent leurs fruits puisque la popularité

du MNR grandit et que des élections sont organisées en 1951. Le MNR gagne les élections avec la candidature de Victor Paz Estenssoro. Or le gouvernement en place ne veut pas lui céder le pouvoir. Le président de l'époque, Mamerto Urriolagoitia Harriague annule le résultat des élections et donne le pouvoir à la junte militaire. Victor Paz Estenssoro quitte le pays. Ne se laissant pas arrêter par cet obstacle, le MNR profitera, pendant l'exil de son représentant, de l'absence de légitimité du gouvernement mis en place pour tirer parti de la situation et préparer son accès au pouvoir.

Depuis son éviction du pouvoir en dépit de sa victoire aux élections, le MNR jouit d'une grande popularité. Dans ce climat favorable, les dirigeants du parti décident d'organiser un coup d'état. En avril 1952, une grande insurrection contre le pouvoir en place commence à La Paz le 9 avril et dure jusqu'au 11 avril. Elle comptera avec l'appui de la police et des ouvriers. Cette lutte armée permet le retour de Victor Paz Estenssoro, candidat du MNR sorti vainqueur des élections présidentielles organisées un an auparavant. Ce soulèvement populaire, connu comme la Révolution de 1952, marque le début des 12 années au pouvoir du MNR.

Lorsqu'il arrive au pouvoir, le MNR n'a pas de structure homogène. Au sein du parti différents secteurs se sont alliés, tous en opposition à la politique libérale et à ses représentants, dont étaient issus les gouvernements antérieurs. Trois grands groupes se distinguent au sein du MNR. Chaque groupe reflète des positions idéologiques spécifiques : un groupe que l'on pourrait associer à une tendance politique « de droite » car diffusant des propos proches de l'idéologie fasciste, un autre, suivant la ligne idéologique socialiste révolutionnaire et dirigé par Juan Lechín, le leader des travailleurs miniers. Ce dernier défend des actions radicales afin de changer la situation politique et sociale du pays. Enfin le groupe dont fait partie le nouveau chef de l'Etat qui défend des actions concrètes pour changer certaines structures du pays en suivant une idéologie nationaliste. Les grandes réformes des premières années au pouvoir du MNR reflètent principalement les exigences du groupe de tendance socialiste révolutionnaire ainsi que

celui de tendance nationaliste. Nous allons voir dans quelles mesures ces exigences se retrouvent dans quatre grandes réformes et comment, dans un premier temps, se manifeste ce changement au sein de la vie politique et social du pays. Par la suite, nous nous intéresserons aux répercussions des réformes sur la situation éducative du pays pour tenter de dessiner un panorama de la société bolivienne suite à ce changement d'ordre politique. Les liens qui unissent les quatre grandes réformes nous permettront de mettre en relief les piliers de la société voulue par les nouveaux dirigeants au pouvoir.

Afin de consolider la structure de son parti, le premier gouvernement du MNR de 1952 à 1956 dirigé par le président Victor Paz Estenssoro, promulgue plusieurs mesures⁵¹ qui modifient les structures du pays héritées des anciens gouvernements libéraux. Quatre grandes mesures sont adoptées : le vote universel, la nationalisation des mines, la réforme agraire, et la réforme éducative. Nous essayerons de comprendre comment les mesures citées dessinent un nouveau modèle de société et esquisse sans doute un nouveau modèle de citoyen dans le but d'unir le pays en intégrant toute les composantes de la société bolivienne de l'époque.

L'importante influence du pouvoir syndical ouvrier se fait sentir tout au long des douze années du gouvernement du MNR. La COB s'impose fortement lors des décisions pour désigner les responsables à des postes importants. Son influence est déterminante dans l'adoption de la nationalisation des mines et de la réforme agraire. Elle est à la tête de l'administration de la COMIBOL et d'autres entreprises de l'état. Il s'agit donc d'un gouvernement où l'élite au pouvoir repose essentiellement sur les syndicats à travers les ouvriers mineurs. Leur orientation politique se focalise sur le développement économique

⁵¹ Dans la suite du chapitre, nous utiliserons le terme « mesures révolutionnaires », en référence aux mesures mises en place par le MNR après la révolution de 1952.

du pays à travers l'exploitation minière. Les quatre grandes mesures du MNR qui découleront de la révolution de 1952 vont dans ce sens.

Les mesures politiques et sociales du gouvernement du MNR (1952-1964)

Le suffrage universel

La première grande mesure du nouveau gouvernement est l'adoption du vote universel. Jusqu'à cette date, le pays utilise le suffrage censitaire lors des élections qui n'octroie le droit de vote qu'aux hommes âgés de plus de 21 ans, sachant lire et écrire et possédant des biens. Cette nouvelle disposition accorde, à partir de juillet 1952, de nouveaux droits politiques à de nombreuses personnes qui, jusqu'alors, étaient exclues du processus électoral : désormais tous les hommes et les femmes de plus de 21 ans ont accès au droit de vote, sans tenir compte ni de leur niveau d'instruction ni de leur profession ni de leur revenu. L'accès au droit de vote s'étend désormais à toute la population bolivienne sans distinction. En effet jusqu'à la constitution politique de 1947, selon l'article 42, pour avoir le statut de citoyen les conditions requises étaient les suivantes : être bolivien, avoir 21 ans, savoir lire et écrire et être inscrit au registre civil. Le statut de citoyen s'ouvre à un secteur de la population jusqu'alors marginalisé des décisions électorales.

La nationalisation des mines

La nationalisation des mines est très rapidement au centre des revendications des nouveaux intégrants du gouvernement. A sa tête on retrouve le représentant du secteur minier Juan Lechín Oquendo, nouvellement nommé ministre des mines et du pétrole,

porte-parole et secrétaire général de la COB, la centrale ouvrière bolivienne. Jusqu'à ce jour, les grandes mines du pays sont sous le contrôle des trois barons de l'étain qui sont Patiño, Hochschild et Aramayo. Le décret du 31 octobre 1952 signé lors d'un déplacement dans la région de Potosi par le président Paz Estenssoro, appuyé par le secteur ouvrier qui fait pression sur lui, transfère les gisements et les installations des mines de ces trois grands propriétaires du domaine privé au domaine public. L'Etat devient le propriétaire des exploitations minières et crée la *Corporación Minera de Bolivia*, la corporation minière de Bolivie (COMIBOL) qui aura comme tâche la production et la vente des minerais venant des centres miniers nationalisés. L'Etat et les travailleurs sont à la tête de la nouvelle entreprise. La place des travailleurs dans l'entreprise est d'autant plus forte qu'ils disposent d'un droit de veto. Cette victoire du secteur ouvrier du pays avec la création de la COB illustre la position de force et la prise de pouvoir des syndicats de travailleurs dans la vie politique du pays, position avancée quelques années plus tôt dans la thèse de Pulacayo en 1946. Le résultat fondamental de la nationalisation des mines est la transformation du contrôle de l'économie du pays, en passant d'un contrôle privé à un contrôle étatique. Son objectif principal est de faire bénéficier à l'état de l'intégralité des devises liées à la production minière.

La réforme agraire

La réforme agraire est la troisième grande mesure du nouveau gouvernement. Le principe important de cette mesure est que la terre appartient à celui qui la travaille. Pour mettre fin au système du *latifundio* et du *colonato*, systèmes d'exploitation des terres existant depuis l'époque coloniale et qui perdurent durant les XIXème et XXème siècles, le MNR signe le décret de la réforme agraire en 1953 dans la région de Cochabamba. Cette réforme permet aux agriculteurs travaillant dans les haciendas pour les grands propriétaires terriens de devenir propriétaire de la parcelle de terre qu'ils travaillent. La réforme agraire s'applique surtout dans la région andine et dans les vallées du pays. Officiellement, l'agriculteur devient propriétaire et producteur de la terre qu'il cultive. Il

constitue une nouvelle classe sociale de la société bolivienne de l'époque. Il est important de relever le terme « paysan » utilisé par le gouvernement, caractéristique sociale de l'individu. Le latifundio laisse place au minifundio, une parcelle de terre de plus petite taille qui pouvait être divisée lors d'un héritage. Les parcelles de terre ne peuvent être négociées : ni pour la vente ni comme garantie, afin de rendre impossible la restauration du système de latifundio. La personne qui travaille dans les champs acquiert un nouveau statut, celui de paysan. Il travaille à son compte et non plus pour un patron et il bénéficie d'un titre de propriété. Cette mesure a un grand impact dans la région andine et dans la région des vallées où le système du latifundio est fortement répandu.

Les objectifs du Code de l'éducation de 1955.

L'école pour tous : une intégration nationale.

Sur le plan éducatif, le gouvernement du MNR promeut une réforme du système éducatif à travers le *Código de la Educación Boliviana*, le Code de l'éducation bolivienne. En 1953 le gouvernement crée une commission composée de ministres, de syndicalistes et de représentants d'établissements éducatifs pour dessiner un nouveau système éducatif s'inscrivant dans le cadre des quatre grandes réformes révolutionnaires du gouvernement. Deux ans plus tard le président Victor Paz Estenssoro promulgue la réforme qui modifie la finalité de l'éducation en Bolivie. Lors de son discours qui rend compte de la nouvelle loi éducative⁵², le président insiste sur le fait qu'un changement de relations entre classes

⁵² MARTINEZ Françoise, « Pour une nation blanche, métisse ou pluriethnique et multiculturelle ? Les trois grandes réformes éducatives du XXe siècle », p 196. Dans *Pour comprendre la Bolivie de Evo Morales*, ROLAND Denis et CHASSIN Joëlle (Cord.), L'Harmattan, 2007.

sociales passe nécessairement par un changement d'orientation du système éducatif. En effet, sont représentés désormais au gouvernement les ouvriers, les paysans, les classes moyennes et la petite bourgeoisie. Ainsi l'école accompagne ce changement social, elle va s'orienter vers une instruction technique et s'ouvrir sur le monde rural.

Les points qui suivent nous permettront de comprendre dans un premier temps le discours du gouvernement de Victor Paz Estenssoro qui entoure la loi éducative. Puis nous verrons comment la loi éducative illustre le modèle de société et l'ordre social voulus par le MNR. Enfin nous verrons quels sont les moyens mis en place au sein du système éducatif de l'époque.

Les arguments du changement « révolutionnaire »

Le texte du prologue qui introduit le Code de l'Education de 1955 indique un changement radical de position politique. La loi éducative est une mesure dite « révolutionnaire » au même titre que les mesures concernant le suffrage universel, la nationalisation des mines et la réforme agraire. C'est un outil destiné à mettre en place une nouvelle organisation sociale et un nouvel ordre tel que le prévoit le gouvernement du MNR.

[...] la Reforma educacional se impone como una necesidad de la obra-revolucionaria, a fin de romper el monopolio de la educación, poniéndola al servicio del pueblo, para que llegue a todos los hombres y mujeres, especialmente a las mayorías obrera y campesina; a cuyo objeto la Comisión de Reforma Integral de la Educación Pública, ha presentado un proyecto de Código de la Educación Boliviana.

Ce point du prologue fait ressortir le rejet catégorique de la classe politique précédant le gouvernement du MNR, les libéraux, qui représentent les élites créoles liées aux intérêts des grands propriétaires terriens et des grands propriétaires de mines. Le prologue au code de l'éducation justifie les nouvelles orientations du système éducatif bolivien en s'appuyant sur l'histoire du pays.

Que la educación en Bolivia, hasta la Revolución Nacional fue monopolio de una minoría puesta al servicio de intereses foráneos que explotaban las riquezas del país, manteniendo en la ignorancia a grandes sectores de la población, sin beneficio para el progreso espiritual y el desarrollo material de la nación.

En effet, avant 1955, le monopole du pouvoir et des richesses sont entre les mains d'une minorité, les élites créoles libérales. Ceux-ci ont maintenu le reste de la population, en fait la majorité, dans l'ignorance, ce qui, dans l'esprit des dirigeants du MNR, a eu comme conséquence de freiner le progrès et le développement technique du pays. Dans le prologue du Code de l'éducation, le MNR évoque l'histoire pour mettre en lumière le système discriminatoire des classes dirigeantes, concernant l'accès à l'éducation notamment.

Le Code de l'éducation rappelle que, déjà, pendant l'époque inca, les classes gouvernantes sont formées pour être militaires ou religieux. Le peuple, quant à lui, est formé pour avoir des connaissances techniques manuelles et agricoles.

Que en la época del Incario, existía un sistema educacional, circunscrito a la enseñanza militar y religiosa de la casta gobernante; y al conocimiento de ciertas técnicas manuales y agrícolas en el pueblo (Prologue du Code de l'Education).

Pendant la Colonie, à travers l'éducation, sont privilégiés les colonisateurs et leurs descendants tandis que la majorité de la population indigène-métisse est défavorisée.

Que la educación en la Colonia, si bien registró aportes civilizadores positivos por parte de la Iglesia y de las instituciones civiles, estuvo determinada en lo económico por la actividad minero-extractiva, cuya expresión saliente fue la mita; en lo agrario por la estructura feudal de la encomienda; y en lo político y religioso por el absolutismo monárquico, escolástico y dogmático, conservando los privilegios, en favor de los colonizadores y sus descendientes, con preterición en las mayorías indo- mestizas. (Prologue du Code de l'Education)

Pendant la République, l'éducation est le monopole de la classe numériquement minoritaire, les grands propriétaires terriens créoles, comme pendant la Colonie. La majorité de la population est exclue de l'éducation.

Que la educación en la República, no obstante los propósitos democráticos de los Libertadores, siguió desenvolviéndose a espaldas de las masas,

aferrándose al pasado colonial y convirtiendo la enseñanza en monopolio de una clase minoritaria de terratenientes feudales criollos (Prologue du Code de l'Education).

Les ouvriers et les paysans sont les laissés pour compte du processus capitaliste qui débute au début du 20e siècle et sont laissés en marge de la marche vers le développement social du pays. Même si après la guerre du Chaco, apparaissent des avancées pour les classes moyennes en ce qui concerne l'enseignement technique et rural, avancées certes favorables pour l'indépendance économique du pays, les intérêts de l'oligarchie freinent l'accès à un enseignement complet aux ouvriers et aux pays.

Que el proceso capitalista iniciado con la revolución del Partido Liberal en 1898, extendió la instrucción con algún beneficio para la clase media, manteniendo en el atraso a los obreros y en la ignorancia servil a los campesinos, porque así convenía a los intereses de la oligarquía; Que después de la Guerra del Chaco, especialmente durante los gobiernos de Busch y Villarroel, hubo significativos avances en la enseñanza industrial y rural, con una definida orientación hacia la Independencia Económica de Bolivia. (Prologue du Code de l'Education).

Les régimes oligarchiques sont reconnus comme responsables du manque de justice sociale. Dans un même temps, ces régimes oligarchiques représentent une atteinte aux intérêts nationaux

[...] constituyendo grave casación contra los regímenes oligárquicos que son responsables de esta situación contraria a los principios de justicia social y atentatoria contra la altura y los intereses nacionales (Prologue du Code de l'Education).

Avec la mise en place du Code de l'éducation de 1955, l'attention est donnée à l'éducation des populations paysannes, celles-ci représentant la majorité de la population et pourtant, cette majorité, n'a pas été prise en compte dans sa totalité. Elles n'ont pas bénéficié jusqu'à ce jour des bienfaits de l'éducation, des technologies, de l'économie et de la vie politique, ce qui est reconnu dans l'article 118 du Code de l'éducation.

El Estado dedica preferente atención a la educación fundamental campesina que comprende a la mayoría del pueblo boliviano, privada hasta hoy de los beneficios de la enseñanza, marginada de la técnica, de la economía monetaria y del ejercicio efectivo de sus derechos políticos.

Situation sociogéographique : nouvel ordre éducatif à partir de 1955

L'éducation s'organise autour de deux systèmes. L'Etat met en place une éducation structurée de la façon suivante : un système scolaire urbain, destiné aux habitants des zones urbaines et un système scolaire paysan, destiné aux habitants des zones rurales.

La educación [...] comprende: sistema escolar urbano, destinado a la población que vive en las capitales de Departamento, de Provincias y otros centros del sistema escolar campesino, destinado a la población que vive en zonas de actividad rural.
(Article 16).

Cette division administrative du système scolaire rural se retrouve à travers la *Dirección General de la Educación Campesina*, la direction générale de l'éducation paysanne, l'administration qui dépend du Ministère des Affaires Paysannes. Quant au système scolaire urbain, il dépend du Ministère de l'Education et de la Culture.

Mais cette division n'est pas qu'administrative comme en témoignent la formation et le recrutement du personnel enseignant qui dépend des Ecoles Normales pour les enseignants exerçant en milieu urbain et les Ecoles Normales Rurales pour les enseignants exerçant dans les zones rurales. De plus, les objectifs de l'enseignement imparti diffèrent d'un système à l'autre.

Chaque système a une orientation et une aspiration sociale spécifiques. Le système éducatif urbain est divisé en trois cycles qui correspondent à la maternelle, au primaire et au secondaire. Son objectif est de former pendant 7 ans les enfants pour promouvoir le développement physique, psychologique et social⁵³.

⁵³ MARTINEZ Françoise, « Pour une nation blanche, métisse ou pluriethnique et multiculturelle ? Les trois grandes réformes éducatives du XXe siècle », p 197. Dans *Pour comprendre la Bolivie de Evo Morales*, ROLLAND Denis et CHASSIN Joëlle (Cord.), L'Harmattan, 2007

El sistema escolar urbano ejerce su acción por intermedio de los siguientes ciclos: Ciclo pre-escolar, que atiende a los niños menores de seis años de edad cronológica y comprende casa-cuna, casas maternas y kindergartens. Ciclo primario para niños mayores de seis años, que abarca cursos y escuelas de educación básica. Ciclo secundario, para los adolescentes, que comprende dos grandes secciones: a) La educación humanística; b) La educación vocacional, que inicia la capacitación para la vida económica y para adquirir su oficio, arte profesión. 4) Ciclo técnico--profesional, para jóvenes y adultos, destinado a ampliar la educación vacacional, adquirida en la etapa anterior y a especializar en estudios industriales, agrícolas, administrativos, comerciales, para el hogar, artísticos y profesionales en general. 5) Ciclo universitario, que es atendido por las universidades.
(Article 17)

Pour le système éducatif rural les deux structures scolaires les plus répandues sont les écoles dites *nucleares* qui proposent une formation scolaire complète de 7 ans et les écoles dites *seccionales* qui offrent trois ou quatre ans d’instruction scolaire. Ces dernières sont les plus répandues.

El sistema escolar campesino, organizado bajo los principios de la filosofía de educación fundamental, comprende todos los establecimientos ubicados en el campo, cantones, aldeas, rancherios, haciendas.,

comunidades, cooperativas, y su organización es la siguiente:

1. Núcleos escolares campesinos. 2. Sub-núcleos, con tres cursos de primaria fundamental y predominante actividad agropecuaria regional. 3. Escuelas seccionales. 4. Núcleos escolares selvícolas. Escuelas vocacionales-técnicas. Escuelas normales rurales. (Article 18)

L'éducation paysanne doit éduquer l'enfant par rapport à son milieu et doit aider à l'amélioration de sa communauté, dans le sens de la famille élargie.

La escuela campesina cumple dos funciones: educar al niño en función del medio y cooperar en el mejoramiento general de la comunidad. (Article 119).

Les objectifs de l'éducation rurale sont d'apprendre à lire, écrire et compter, ce qui renvoie au programme d'alphabétisation, et également d'inculquer un modèle d'hygiène de vie.

Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social.- Alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética. (Article 120-1 et

2). Cela renvoie à l'*educación fundamental integral*.
(Article 121)

L'objectif est que le paysan soit un travailleur productif et qu'il laisse derrière lui les mauvaises habitudes comme l'alcoolisme, l'usage et la consommation de la feuille de coca, les superstitions pour les remplacer par un sentiment d'attachement envers les traditions et le folklore national.

Enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales. 4. Estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo. 5. Cultivar su amor a las tradiciones, al folclore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones. (Articles 120-3, 4 et 5)

L'éducation fondamentale paysanne se rattache à un système dit *nuclear*. L'implantation du système *nuclear* dépend de la présence, dans une région définie, d'une densité importante de population rurale qui répond à plusieurs critères.

La educación fundamental campesina se basa en el sistema nuclear. En cada zona geográfica, circunscripción o lugar del agro se establecen los

núcleos de educación fundamental campesina. Se entiende por núcleo campesino la región de una mayor densidad, influencia, aglutinación y conjunción de elementos nativos provistos de los recursos materiales y humanos para los fines de educación fundamental (Article 122)

Pour l'éducation paysanne fondamentale, il existe deux types d'écoles avec chacune un programme scolaire spécifique et une durée de scolarité différente : l'école primaire centrale et l'école dite *seccional* d'une durée plus courte.

A cada tipo de establecimiento de educación campesina fundamental corresponde un plan de estudio propio. El curso preparatorio es sencillo y se basa en la defensa de la salud y en la adaptación escolar del niño, abarcando sólo un año lectivo. El de la escuela primaria central de núcleo comprende seis cursos y tiene los siguientes contenidos generales: educación para la salud, lenguaje, aritmética, educación moral y social, educación manual, económica y pre-vocacional, educación para el hogar y educación estética, agro-pecuaria, industrias, y artesanías rurales. El de las escuelas seccionales se cumple en tres años de primaria fundamental y es más sencillo y práctico que el de la escuela central (Article 127).

Dans le Code de l'éducation, l'Etat prévoit une éducation destinée aux populations ouvrières, qui est un axe prioritaire dans le système éducatif. L'objectif déclaré est de permettre ainsi une meilleure productivité des futurs travailleurs.

La educación obrera constituye un capítulo primordial del sistema educativo y tiende a elevar la cultura y la capacidad productiva de la población trabajadora (Article 132).

L'accès à l'éducation pour un plus grand nombre

Le code de l'éducation veut élargir l'éducation à tous les secteurs de la population. Cet élargissement n'oublie pas l'élite créole à laquelle il s'applique mais également à tout le reste de la population, à savoir aux populations indigènes, aux classes ouvrières et aux classes moyennes. C'est en ce sens que cette mesure est novatrice, ainsi le gouvernement affiche sa volonté de donner accès à l'éducation à une plus grande majorité ce qui n'existait pas dans les précédents gouvernements. L'idée sous-jacente qui transparaît est la nécessité d'intégrer toutes les composantes sociales du pays par le biais de l'éducation.

L'éducation publique est élevée au rang d'outil de conquête économique et sociale et c'est une nécessité pour ouvrir des horizons nouveaux vers un système démocratique et culturel.

Que las grandes conquistas económicas, sociales y políticas de la Revolución Nacional, necesitan complementarse mediante un sistema de educación

pública, que abra nuevos horizontes a la vida verazmente democrática, a la superación cultural de las mayorías nacionales (Prologue du Code de l'Education).

Le Code de l'éducation se veut au service de la majorité ouvrière et paysanne qui représente le peuple. Cette mesure est présentée comme un changement révolutionnaire dans la mesure où l'accès à l'éducation était perçu, jusqu'alors, comme un privilège de l'élite économique et politique.

Que la Reforma educacional se impone como una necesidad de la obra-revolucionaria, a fin de romper el monopolio de la educación, poniéndola al servicio del pueblo, para que llegue a todos los hombres y mujeres, especialmente a las mayorías obrera y campesina; a cuyo objeto la Comisión de Reforma Integral de la Educación Pública, ha presentado un proyecto de Código de la Educación Boliviana. (Prologue du Code de l'Education)

L'éducation est une priorité de l'Etat. Il garantit le bon fonctionnement du système scolaire sur plusieurs niveaux.

Es suprema función del Estado, [] y tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla, a través de un vasto sistema escolar. (Article 1-1)

L'incorporation à la vie nationale des populations paysannes, ouvrières, artisans et de la classe moyenne se fait par l'alphabétisation et l'éducation primaire.

Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica (Article 2-4)

L'éducation doit s'étendre au sein de la population paysanne et aussi au sein des tribus de la forêt amazonienne en les sédentarisant autour d'un centre éducatif. Le centre éducatif recevra le programme d'éducation fondamentale. Dans les régions amazoniennes, historiquement davantage sous le contrôle de missions évangélistes que de l'Etat central depuis l'époque coloniale, l'Etat autorise mais contrôle les centres éducatifs tenus par des missionnaires.

Es una función del Estado, atraer a los campos de noción educativa y arraigar las tribus errantes de la selva por medio del núcleo silvícola. Las empresas industriales personas particulares están prohibidas de realizar esta función y de retener silvícolas en su poder, instituciones de tipo misional podrán fundar centros de recuperación silvícola, previa autorización y bajo control del Estado. El núcleo silvícola para recuperar el material humano e incorporarlo a la vida nacional, empleará las técnicas de la educación fundamental (Article 126)

La question de l'alphabétisation

Au sein de la commission chargée de définir la réforme du système éducatif, le choix sur la langue d'enseignement à utiliser dans les écoles rurales a fait débat. Les partisans d'un enseignement exclusivement en langue aymara ou quechua se trouvèrent face à une majorité pour qui le choix d'un enseignement exclusif en langues indigènes empêcherait l'indigène d'accéder à la culture occidentale. Ainsi, les langues indigènes ne sont pas totalement bannies du système éducatif comme ce fut le cas lors de la précédente loi éducative. Elles n'ont pas le même statut que l'espagnol qui demeure la langue exclusive de la communication. Elles sont un outil pour apprendre l'espagnol⁵⁴.

Le Code de l'Éducation veut principalement promouvoir l'alphabétisation pour apprendre à lire et à écrire en espagnol. Pour les populations monolingues ne parlant que la langue indigène, le processus d'alphabétisation passe en même temps par l'apprentissage de la langue espagnole.

L'alphabétisation se fait dans les zones ouvrières, rurales et périphériques.

Escuelas de alfabetización, ubicadas en centros obreros, zonas agrarias y barrios sub-urbanos.

(Article 15-1)

⁵⁴ CHOQUE CANQUI Roberto et QUISBERT QUISPE Cristina. *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz. Unidad de investigaciones historicas Unih-Pakaxa. 2006, p 184-185.

L'analphabétisme est vu comme un problème que l'Etat doit éliminer.

Es deber del Estado organizar una acción sistemática para la eliminación progresiva del analfabetismo, por ser éste uno de los problemas más graves que confronta la Nación. (Article 108).

L'alphabétisation est un projet d'envergure nationale qui s'adresse prioritairement aux populations ouvrières et paysannes.

Dicha campaña es un movimiento cívico de trascendencia nacional, que se realizará bajo la dirección del Estado, contando con el esfuerzo primordial e indispensable de obreros y campesinos, y que movilizará a todas las fuerzas sociales del país. (Article 109)

L'alphabétisation, savoir lire et écrire, est présentée comme un droit qui donnera accès à une meilleure compréhension des réformes du pays. Ainsi, elle ouvre la porte à une meilleure vie en commun. Elle améliore les conditions de travail, d'études, d'hygiène et favorise une meilleure utilisation du temps libre. Elle améliore et s'impose dans la culture nationale.

Son objetivos de la alfabetización: Hacer efectivo el elemental derecho de los habitantes a saber leer y escribir. Estimular, por todos los medios, el hábito de la lectura. Mejorar las formas de convivencia de las

grandes mayorías nacionales. Habilitarlo para una mejor comprensión de las grandes reformas nacionales. Promover el mejoramiento de las condiciones de trabajo, estudio, salud y recreo. Defender y mejorar la cultura nacional (Article 110).

L'alphabétisation est présentée comme le processus pour l'intégration nationale. Cette intégration se fait d'un point de vue linguistique puisque son but est l'acquisition de la langue espagnole. Dans les régions où les langues indigènes prédominent, ces langues seront néanmoins prises en compte pour un meilleur apprentissage de l'espagnol.

La acción alfabetizadora se hará, en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando, el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del, castellano, como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano. (Article 115).

Il est obligatoire pour tous d'apprendre à lire et à écrire en espagnol.

Todo habitante analfabeto tiene la obligación de aprender a leer y escribir, para lo cual recibirá facilidades del Estado y de la colectividad. (Article 117).

Les langues indigènes sont utilisées dans la sphère publique, dans les régions où elles sont parlées par la population à travers les services de radio ou de cinéma.

En las regiones campesinas donde se habla lenguas indígenas, éstas serán utilizadas en los servicios de radiodifusión, prensa, cine, al mismo tiempo que la lengua castellana. (Article 184).

L'intégration sociale et l'unité nationale

L'intégration des paysans

L'éducation a pour but d'unifier la population afin d'ouvrir les mêmes opportunités pour tous et d'abolir les discriminations.

Que el principio Constitucional de la escuela única, significa la orientación unitaria y coordinada de la educación en todos sus ciclos y la igualdad de oportunidades para todos los bolivianos, sin discriminación ninguna (prologue du Code de l'Education).

Le Code de l'éducation a essentiellement une visée sociale et politique. La caractéristique culturelle et linguistique des paysans n'est pas prise en compte comme telle. C'est le statut social qui oriente les objectifs de l'éducation que la classe paysanne va recevoir. Dans les années 1950, les populations indigènes sont reconnues officiellement sous l'appellation de « paysan ». Dorénavant cette classe sociale leur est

attribuée par l'Etat. L'appellation « paysan » sera le terme utilisé tout au long des gouvernements du MNR et pendant les années qui suivront pour désigner, dans les textes officiels, les populations indigènes.

L'éducatif doit servir à plus de développement économique. L'école a pour devoir de participer au développement du caractère productif de la société.

[...] a la formación de técnicos para el desarrollo de la economía del país (Prologue du Code de l'Education).

L'éducation reprend les principes de la déclaration universelle des droits de l'Homme et les principes nationalistes révolutionnaires. Sont pris en compte les devoirs politiques et le travail productif afin qu'il existe entre l'Etat et la personne un équilibre de droits et de devoirs. L'école joue un rôle politique.

Que la educación nacional debe inspirarse en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y orientarse por los principios nacionalistas y revolucionarios, que alientan las mayorías bolivianas; conciliando la dignidad y libertad del hombre, principio humanista universal, con sus deberes políticos y de trabajo productivo, por manera que exista entre Estado y Persona un adecuado equilibrio de derechos y deberes. (Prologue du Code de l'Education)

Elle est un droit du peuple pour sa libération, contre l'oppression.

[...] porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional (Article 1-1).

C'est une éducation pour la formation de la conscience nationale à travers un destin commun.

Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país, en sus diversas zonas geográficas, buscando su integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común. (Article 1-5)

L'éducation implique un changement à valeur historique, une transformation dans la façon de penser, une nouvelle orientation car elle implique un nouveau contenu doctrinal à vision historique. Le but est la transformation de la façon de penser des futures générations.

Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica, que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones. (Article 1-6).

En rejetant le modèle impérialiste et féodal, l'éducation permet l'émancipation économique de la nation et la suppression de l'exploitation féodale dans les campagnes.

Es anti-imperialista y anti-feudal, porque ayuda a consolidar la emancipación económica de la Nación y a superar las formas de explotación feudal en el campo. (Article 1-7).

Le développement économique de l'Etat vise à accompagner le développement social de la population selon son origine. L'Etat a la volonté de créer une action solidaire entre les ouvriers, les paysans et la classe moyenne à travers l'éducation. Son intention est de redonner de la dignité aux paysans par rapport à leur milieu pour qu'ils deviennent des producteurs et des consommateurs efficaces. L'éducation permet aux ouvriers une formation qualifiée nécessaire pour le développement économique du pays. L'éducation a pour but de stimuler le sentiment d'appartenance à la nation bolivienne pour renforcer les valeurs du pays.

Contribuir a la acción solidaria de obreros, campesinos y agentes de la clase media, en la lucha por consolidar la independencia económica de Bolivia y la elevación de su nivel de vida. Dignificar al campesino, en su medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor. Educar a valores masas trabajadoras por la enseñanza técnico-profesional, formando los obreros calificados y los Técnicos medios que el país requiere para su desarrollo económico. Vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los

regionalismos no constructivos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la Nación Boliviana (Article 2-4)

L'éducation est présentée comme facteur d'intégration socio-économique et politique.

[...] enseñanza complementaria, destinadas a ampliar los conocimientos adquiridos y a dar cultura socio-política [] enseñanza técnica para elevar el nivel de trabajo productivo de campesinos [...].
(Article 19-1)

Dès l'école primaire, l'éducation structure culturellement le futur citoyen selon les caractéristiques et les nécessités que requiert son milieu social. Grâce à l'éducation donnée à l'école primaire, le jeune sera apte à intégrer son milieu social et à exercer sa citoyenneté.

La educación primaria constituye el fundamento del proceso de formación cultural de la ciudadanía. Su agencia regular y especializada es la escuela primaria, que educa a niños mayores de seis años de edad, en correspondencia con sus características y necesidades [] sociales (Article 30).

C'est le rôle des enseignants de sensibiliser les élèves aux récentes réformes du gouvernement du MNR et à la pratique du syndicalisme, ce qui correspond à la diffusion

de la doctrine révolutionnaire du gouvernement. L'enseignement donné aux élèves met l'accent sur la réforme agraire et les droits qui s'y réfèrent.

Los maestros de educación fundamental campesina, están obligados a contribuir al conocimiento y difusión de la doctrina y práctica de la sindicalización y el cooperativismo y de los alcances de la Ley de Reforma Agraria, especialmente en lo que se refiere a los derechos de propiedad de la tierra y al buen uso que el campesino debe hacer de ella
(Article 130)

L'éducation paysanne, tout en se conformant aux activités liées à son milieu et aux problématiques inhérentes, se doit de rester associée à l'idéal et au programme de la nation dans son ensemble.

Las escuelas de educación campesina ajustarán sus actividades a las características de su medio circundante, a los recursos regionales y a los problemas de dicho medio, sin desvincularla de la acción, el ideal y el programa total de la Nación.
(Article 131)

L'intégration des ouvriers

Par le terme « ouvrier », il faut comprendre essentiellement que l'on se réfère aux mineurs. C'est ainsi que les mineurs composent la classe sociale ouvrière bolivienne. Le système éducatif prend en compte leurs aspirations en tant que travailleurs, chefs de

famille et citoyens tout en les formant pour répondre aux caractéristiques socio-économiques de la nation.

Se basa en las necesidades del obrero como individuo, miembro de familia y ciudadano, tomando en cuenta los problemas y características económico-sociales de la Nación. (Article 133)

L'éducation doit servir à améliorer la capacité productive de l'ouvrier, lui apporter une culture syndicale, politique et sociale. L'éducation scolaire s'occupe de son développement personnel et lui fait prendre conscience de ses droits et de ses devoirs civiques et sociaux. La formation est essentiellement tournée vers le monde du travail et une conscience ouvrière.

Son objetivos de la educación obrera: 1) Dar entrenamiento técnico y profesional complementario, para incrementar la capacidad productiva del obrero 2) Proporcionarle nociones de cultura general y enseñarle aspectos sobre problemas sindicales, políticos y sociales. 3) Ampliar, perfeccionar y modernizar sus métodos y formas de trabajo. 4) Despertar la iniciativa y el sentido de responsabilidad en el trabajo. 5) Desarrollar la conciencia de sus derechos y deberes cívicos y sociales. 6) Enseñarle el buen aprovechamiento del tiempo libre, para la recreación física/y espiritual, para combatir los hábitos de vida y de trabajo perjudiciales. (Article 135)

La population paysanne, la plus importante en nombre, est la principale concernée par les mesures prises par le Code de l'éducation de 1955. Son développement culturel et technique est une priorité pour le fonctionnement et le développement du pays. La formation technique dirigée vers la population paysanne peut se faire par l'apport d'organismes internationaux de coopérations, dans la mesure où ceux-ci n'affectent pas la souveraineté nationale. L'Etat reste attaché à l'idée de non-ingérence étrangère.

El sistema escolar boliviano establece relaciones de comunicación, asistencia técnica e intercambio de informaciones, material experiencias, con instituciones internacionales educativas en la medida que no afecte la soberanía nacional.- Las misiones constituidas en el país por organismos internacionales de cooperación técnica estarán bajo el control inmediato de las Direcciones Generales de Educación y Fundamental Campesina. (Articles 309 et 310).

En résumé, le code de l'éducation s'attache à adapter l'apprentissage et la formation selon le milieu social visé. Le système éducatif développe la future place sociale de l'individu en associant les idéaux de la Révolution du MNR. L'éducation a pour but de favoriser l'émergence d'une prise de conscience politique. Elle s'oppose au modèle social véhiculé par les gouvernements précédents qui représentaient les intérêts des grands propriétaires miniers liés aux puissances étrangères. L'éducation, telle que le prévoit le Code l'Education de 1955, s'adresse à la majorité de la population, constituée par les ouvriers mineurs et les paysans indigènes.

A travers l'éducation, l'Etat montre sa volonté d'homogénéiser la population pour construire un modèle collectif qui serait « une représentation de la nation métisse homogénéisée culturellement et linguistiquement grâce à l'école unique »⁵⁵. Le métissage voulu passe par l'adoption d'un modèle culturel et linguistique lié au monde urbain, image du développement et de la modernité. C'est un modèle qui, s'il reconnaît l'existence de groupes sociaux, ne prend pas en compte la diversité des pratiques culturelles et linguistiques issues du monde rural indigène. L'influence des syndicats de mineurs au pouvoir met en place un modèle de société tourné vers le métissage.

Les changements éducatifs indéniables sont l'ouverture d'écoles en grand nombre, en particuliers dans les zones rurales et l'augmentation du budget de l'éducation qui atteint 28% du budget national. En guise de comparaison, auparavant le budget pour l'éducation, sous les gouvernements libéraux, atteignait au maximum les 16%.⁵⁶ Cependant, les efforts politiques et budgétaires, pour étendre l'instruction à tous les secteurs sociaux, n'arrivent pas à imposer ni un développement social et économique ni une homogénéisation culturelle de la population. L'intégration sociale et politique des classes « indigène-paysan » et « métis-ouvrier » reste peu visible. Cet état de fait aura une influence sur l'agitation sociale future.

⁵⁵ MARTINEZ Françoise, « Pour une nation blanche, métisse ou pluriethnique et multiculturelle ? Les trois grandes réformes éducatives du XXe siècle », p 198. Dans *Pour comprendre la Bolivie de Evo Morales*, ROLAND Denis et CHASSIN Joëlle (Cord.), L'Harmattan, 2007

⁵⁶ MARTINEZ Françoise, « Pour une nation blanche, métisse ou pluriethnique et multiculturelle ? Les trois grandes réformes éducatives du XXe siècle », p 198. Dans *Pour comprendre la Bolivie de Evo Morales*, ROLAND Denis et CHASSIN Joëlle (Cord.), L'Harmattan, 2007

Les répercussions et les limites du code de l'éducation

Les limites du Code de l'Education dans la pratique se font ressentir quelques années plus tard. L'intégration sociale, économique et politique des populations indigènes ainsi que le processus d'intégration s'essoufflent rapidement. Le statut de paysan a été, à travers l'éducation, le moyen, sous le gouvernement du MNR, d'intégrer le paysan à la société. D'après Roberto Choque Canqui et Cristina Quisbert Quispe, malgré son accès à la condition de citoyen disposant du droit de vote, le paysan n'accède toujours pas aux espaces de décisions politiques. Il reste sous l'emprise et au service du parti au pouvoir. Le discours révolutionnaire du MNR garde, sous son influence, la population paysanne-indigène pour qu'elle soutienne et maintienne le parti au pouvoir. En échange, le MNR libère les paysans-indigènes de l'emprise des patrons d'hacienda. Malgré les droits acquis sous le gouvernement du MNR, le Code de l'éducation ne prend pas en compte les caractéristiques culturelles des populations paysannes-indigènes⁵⁷, les mécontentements viendront de cette ignorance délibérée.

Il est à remarquer que l'éducation en Bolivie présente, de façon constante, le désir d'homogénéiser culturellement la société et de définir les modalités d'intégration de l'indigène. Celui-ci se verra attribué, dans l'histoire, diverses dénominations selon la réalité sociale ou culturelle que lui donnera l'Etat.

Bien qu'il existe une certaine tolérance en ce qui concerne l'usage des langues indigènes au sein du système éducatif, les préjugés socioculturels sont très présents. Au

⁵⁷ CHOQUE CANQUI Roberto et QUISBERT QUISPE Cristina. *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz. Unidad de investigaciones historicas Unih-Pakaxa. 2006, p 186.

niveau linguistique, l'alphabétisation en espagnol demeure le but essentiel de l'Etat. Il faudra attendre les années 70 pour qu'une action se mette en place au sein des mouvements paysans-indigènes pour aborder le sujet d'une éducation prenant en compte les langues et les cultures indigènes⁵⁸.

La principale contestation contre le Code de l'éducation porte sur les orientations éducatives. La finalité du Code de l'éducation est perçue comme préjudiciable pour les populations indigènes comme le souligne le témoignage d'un éducateur aymara Julio Tumiri, cité dans l'ouvrage de Roberto Choque Canqui et Cristina Quisbert Quispe⁵⁹. Le système éducatif n'est pas au service des populations indigènes car il ne leur permet pas, dans la pratique, d'accéder ni au pouvoir économique ni au pouvoir politique. En effet, les populations indigènes continuent à être discriminées au sein de la société. La critique de l'éducateur aymara va plus loin. Il dénonce la conséquence destructive sur l'individu que présente ce système éducatif. L'école est vue comme un facteur de déformation de la personnalité de l'enfant paysan, d'un individu « domestiqué » au service d'une société de consommation. Au sein des populations paysannes-indigènes, sont inculqués en langue étrangère (*ajena*, fait référence à l'espagnol) des valeurs culturelles étrangères à ces populations. Selon l'éducateur aymara Julio Tumiri, l'enfant indigène sort perturbé de ce type d'éducation qui l'amène vers un chemin incertain et mal défini de sa personnalité. La remise en cause de la situation d'exclusion et de perte de références culturelles et linguistiques de l'éducateur aymara se retrouvera, à partir des années 70, au sein d'organisations indigènes qui posent comme principe l'autodétermination des peuples indigènes. Pour le contexte éducatif, « l'éducation indianiste libératrice » sera le modèle de référence qui inspirera l'éducation bolivienne au XXIème siècle.

⁵⁸ Ibid. p 181.

⁵⁹ Ibid. p 190-191. Il est fait référence à l'ouvrage du Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia 1952-1989. Resúmenes Analíticos. Vol XV, 1er Semestre 1989, N°571 al 620, La Paz, 1989.

Pour conclure sur la première période de gouvernance du MNR, 1952-1956, nous noterons que les quatre mesures, développées précédemment, pendant le gouvernement révolutionnaire du MNR, ont comme point commun la volonté de tourner la page à un modèle socio-politique. Le MNR s'est attaché à mettre fin à une époque pendant laquelle le pouvoir se trouvait entre les mains de l'oligarchie minière et des gouvernements libéraux du début du 20^e siècle. La composition hétérogène du gouvernement ainsi que les divers intérêts de ses acteurs se retrouve dans les grandes réformes étudiées dans le chapitre 2. Une nouvelle élite politique, issue de la guerre du Chaco, prend le pouvoir en s'alliant à deux secteurs importants en nombre, les ouvriers, présents dans le secteur minier, et les paysans, une nouvelle classe sociale qui sort de l'ombre et commencent à acquérir de nouveaux droits.

Les mesures du MNR sont à considérer comme un ensemble idéologique avec des liens communs. En effet, en proclamant le suffrage universel dans le pays le nouveau gouvernement octroie de nouveaux droits et de nouveaux devoirs à une majorité de la population jusqu'à présent exclue du champ de décisions politiques. Ce récent statut législatif de citoyen s'accompagne du renforcement d'un nouveau statut social qui s'organise autour du monde agricole et minier. Ainsi le paysan peut devenir propriétaire de la terre qu'il cultive et travailler à son compte. Quant au mineur, il travaille maintenant pour l'Etat et bénéficie d'un nouveau pouvoir décisionnel sur le travail des mines à travers la pression des syndicats. Ces deux groupes sociaux, auparavant sous les ordres des grands patrons terriens, pour les paysans, et sous les ordres des grands propriétaires miniers, pour les mineurs, sont réunis au sein des syndicats de travailleurs. Ainsi, à travers les syndicats, le gouvernement du MNR gère la vie politique et sociale du pays.

S'ajoute à ce nouveau statut social fortement lié aux syndicats, l'acquisition de nouveaux savoirs avec la multiplication de nouvelles écoles dans les zones rurales et la vaste campagne d'alphabétisation qui donnent accès à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture en faveur de la population paysanne tout particulièrement. Ces nouvelles connaissances ont pour but l'acquisition de compétences professionnelles liées à une technologie productive. Les références culturelles enseignées orientent les populations paysannes-indigènes vers un monde urbain-métis dans lequel les connaissances et les symboles propres à leur culture sont ignorés. La culture nationale hégémonique dans laquelle ils sont intégrés est tournée vers une modernité et un développement économique symbolisés par le monde urbain de culture métisse. Les références nationales véhiculées sont associées au monde dit métis, un monde où se croisent le monde créole et le monde indigène. Le système éducatif apparaît comme le porte-drapeau de l'homogénéisation de la population. A travers l'intégration de tous les groupes sociaux du pays, l'Etat a la volonté de créer un modèle de société métisse, culturellement et linguistiquement. L'alphabétisation, quant à elle, joue un rôle prépondérant pour l'acquisition du statut de citoyen selon la constitution de l'époque qui ne reconnaissait ce statut qu'aux individus sachant lire et écrire⁶⁰.

Le suffrage universel, la réforme agraire, la nationalisation des mines et le code de l'Education sont les grandes mesures du gouvernement du MNR de 1952. Elles se comprennent comme une suite logique, liées les unes aux autres. Elles reconnaissent le statut de citoyen nouvellement acquis et les droits qui en découlent. Ces nouveaux droits acquis ont pour conséquence un changement du panorama social. Pour la personne, de nouveaux droits et devoirs liés au vote et au monde du travail sont mis en oeuvre. Pour

⁶⁰ Constitution de 1947, article 43. Artículo 43°.- Para ser ciudadano se requiere: 1. Ser boliviano; 2. Tener 21 años de edad; 3. Saber leer y escribir, y 4. Estar inscrito en el Registro Cívico

ce qui est du panorama social, se dessine une société ouvrière et paysanne pour laquelle l'homogénéité repose, en priorité, sur l'intégration sociale des deux groupes sociaux majoritaires.

L'importante influence du pouvoir syndical ouvrier se fait sentir tout au long des douze années du gouvernement du MNR. La COB influence fortement lors de décisions pour désigner des responsables à des postes importants. Son influence est déterminante dans l'adoption de la nationalisation des mines et de la réforme agraire. Elle est à la tête de l'administration de la COMIBOL et d'autres entreprises de l'état. Il s'agit donc d'un gouvernement où l'élite au pouvoir repose essentiellement sur les syndicats à travers les ouvriers mineurs. Leur orientation politique se focalise sur le développement économique du pays à travers l'exploitation minière. Les quatre grandes mesures révolutionnaires vont dans ce sens.

L'impact du Code de l'éducation sur l'histoire des populations indigènes

Le deuxième gouvernement du MNR, 1956-1960, avec à sa tête le président Hernán Siles Zuazo, n'apportera pas autant d'enthousiasme et d'effervescence dans la population que son prédécesseur. Le président Hernán Siles Zuazo doit affronter une crise économique profonde. Même s'il adopte des mesures pour retrouver la stabilité économique du pays, une grande partie des partisans du MNR ne le soutient plus. De plus, les divisions à l'intérieur même du MNR pour la succession affaiblissent fortement le gouvernement. C'est dans ce contexte de division que se produit un coup d'état qui met fin aux douze années au pouvoir du MNR.

Nous retiendrons de la politique mise en place par le gouvernement du MNR des changements nous permettant d'aborder par la suite l'impact des politiques éducatives et linguistiques pour créer une cohésion et un modèle de société. Avec le MNR, l'accent est

mis sur la condition sociale de l'indigène. Il est reconnu, dans la société, à travers son travail en tant que paysan. Ainsi, l'éducation se développe et se multiplie dans les zones rurales où résident la majorité des populations indigènes. La priorité du système éducatif de l'époque se base sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en espagnol pour les populations indigènes. La question des langues indigènes est évoquée durant la période de gouvernance du MNR mais l'apprentissage et l'usage officiel à l'école n'ont jamais été considérés utiles. Cependant, force est de constater qu'elles sont pour une grande majorité de la population paysanne leur seule langue de référence, elles sont un passage obligatoire pour l'apprentissage de la langue espagnole. Le système éducatif, sans même exclure l'usage des langues indigènes dans le contexte éducatif, ne favorise en aucun cas le maintien de ces langues au sein de la population. En effet, selon les idéaux du MNR, est associée à la langue espagnole la notion d'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences techniques nécessaires à l'intégration de l'individu pour être un citoyen productif.

Les mesures révolutionnaires du MNR dont le Code de l'Éducation fait partie, ne contiennent pas, dans les orientations et actions politiques, la prise en compte des populations indigènes de par leur origine ethnique. La terminologie officielle utilisée dès 1952 est « paysans » pour se référer aux populations indigènes. De même l'organisation sociale en *comunidades* devient une organisation structurée autour des syndicats, des coopératives ou de producteurs agraires.

Si les langues indigènes ont été un sujet débattu lors de la conception du Code de l'éducation, les cultures indigènes en ont été bannies. Leur droit de vote récemment acquis les introduit de façon directe dans le monde de la politique. Ils sont maintenant des électeurs potentiels ce qui leur donne, de ce fait, un poids politique certain. Leur rôle politique va se définir au fur et à mesure des gouvernements successifs qui chercheront à les attirer dans leur rang pour accéder ou se maintenir au pouvoir. Les années qui suivent les gouvernements du MNR en sont la parfaite illustration.

La période des régimes militaires et dictatoriaux, 1964-1982

La période post-révolution du MNR est marquée par une forte instabilité politique causée par des coups d'état militaires. Ces derniers essayeront d'asseoir leur pouvoir avec la collaboration de la population paysanne. Le pacte militaire-paysan sous le gouvernement du Général Barrientos illustre parfaitement le désir de la part de la classe politique de préserver l'alliance politique avec cette partie de la population. Ce soutien sera bref. Dans la période qui suit, des régimes dictatoriaux se mettent en place de 1970 jusqu'en 1982 en Bolivie.

Les dictatures en Amérique Latine et en Bolivie- contexte international et national

Dans les années 60 après la révolution cubaine, les Etats Unis s'immiscent petit à petit dans la politique des pays d'Amérique Latine. Les forces armées des pays latino-américains jouent un rôle politique actif dans le contexte de guerre froide de l'époque, comme l'illustrent des coups d'état menés par les militaires dans le but d'accéder au pouvoir et de renverser ou de barrer la route à des gouvernements susceptibles de se rapprocher de la tendance politique communiste. A partir des années 70, cette tendance s'accroît et les gouvernements dictatoriaux adoptent un positionnement politique à droite, conforme aux idées de la « Doctrine de la Sécurité Nationale » propagée par le gouvernement des Etats Unis de l'époque. Cette doctrine comprend une formation idéologique et pratique destinée aux hauts gradés des forces armées des différents pays latino-américains. L'idéologie défendue est qu'il existe une force nationale, de tendance politique à droite, qui s'oppose à une force anti nationale, de tendance politique à gauche.

L'armée nationale est donc chargée d'intervenir et de contrôler au niveau de la politique interne de son pays afin de défendre l'ordre public et d'en finir avec les forces anti nationales qui apparaissent comme troublant l'ordre politique et social du pays.

Les gouvernements dictatoriaux latino-américains des années soixante-dix présentent plusieurs points communs et la Bolivie se situe exactement dans cette mouvance. C'est l'Armée qui prend le pouvoir. Elle concentre entre ses mains le pouvoir politique et le pouvoir exécutif. L'objectif est de structurer la société et l'Etat selon les préceptes de la « Doctrine de la sécurité Nationale ». Les politiques économiques adoptées sont de tendance nationaliste ou libérale.

Les militaires limitent la participation politique de la population : les actions politiques et syndicales sont restreintes ou interdites, les partis politiques proscrits dans le but éviter ainsi toute élection possible. Il existe une forte répression contre toute opposition aux gouvernements en place, les droits individuels ne sont plus garantis. Le but politique est avant tout de lutter contre les idées et les actions politiques communistes.

Le pacte militaire-paysan sous le gouvernement de René Barrientos Ortuño, 1966 (Bolivie)

En 1964, le général René Barrientos Ortuño devient président de Bolivie, après un coup d'Etat, en chassant du pouvoir Victor Paz Estenssoro. Sa prise de pouvoir par la force marque l'avènement des régimes militaires et dictatoriaux dans le pays. Pendant sa gouvernance, qui dure jusqu'en 1969, il met en place le *pacto militar – campesino*. Il s'agit de garantir, au gouvernement en place et aux forces militaires, le contrôle du secteur agricole et de s'assurer du soutien des populations indigènes paysannes. Son enfance passée dans la région de Cochabamba et sa très bonne connaissance de la langue quechua lui permettent d'attirer la sympathie et de s'assurer le ralliement des populations

paysannes lors des manifestations, à son encontre, des populations urbaines et des mineurs. Cette alliance stratégique vient illustrer le poids décisif des populations paysannes indigènes sur la scène politique des années 60 en Bolivie. De plus, même si cet argument peut paraître anecdotique, s'exprimer couramment dans une langue indigène comme c'est le cas du général Barrientos, a toute son importance à l'heure d'intervenir sur la scène politique. Cette anecdote prouve, d'une certaine façon, le rôle que peuvent jouer les langues indigènes dans la vie politique.

En Bolivie, la dictature de Banzer (1971-1977)

En Bolivie, la période des dictatures militaires commence en 1971. En août de cette même année le militaire Hugo Banzer prend le pouvoir par un coup d'Etat. Il forme dans un premier temps un gouvernement avec l'appui de civils, des membres des partis MNR et FSB⁶¹. Cependant par la suite, il formera un gouvernement sans recourir à l'alliance des partis politiques traditionnels. Le début de la dictature du gouvernement d'Hugo Banzer se caractérise par l'interdiction des partis de gauche, de la Central Ouvrière et de tous syndicats en général. Ces mesures totalitaires s'accroissent et se radicalisent en 1974 avec l'interdiction de tous partis politiques. Hugo Banzer s'entoure d'une administration militaire et forme un gouvernement composé uniquement de militaires qui adopte les fondements de la « Doctrine de la Sécurité Nationale ».

Durant les premières années du gouvernement d'Hugo Banzer, la situation économique mondiale est marquée par la montée des prix des hydrocarbures et des minéraux. Cette situation, favorable pour le pays, permet au gouvernement de développer

⁶¹ Phalange socialiste bolivienne

le secteur d'exploitation des hydrocarbures et le secteur de la construction grâce aux crédits internationaux qui lui sont accordés. Les retombées économiques se font ressentir en premier dans les villes du pays et dans la région de Santa Cruz avec le développement de l'agriculture et de l'industrie agroalimentaire. De plus, le gouvernement concède à ses partisans de grandes extensions de terres pour l'élevage du bétail dans la région de Santa Cruz, sa région natale. Le développement économique de la région de Santa Cruz prend son essor à cette époque. La politique agricole n'est à aucun moment une de ses priorités, ce qui va affecter gravement l'économie du secteur agricole et les paysans n'ont d'autre choix de maintenir des prix de vente très bas. Cette politique est en opposition avec celle pratiquée par le MNR à partir de 1952 sur la question paysanne.

La chute des prix du pétrole dès 1975 touche de plein fouet l'économie du pays et nuit fortement au climat social. La pression sociale s'accroît. Elle est marquée, par exemple, par la grève de la faim de femmes travaillant dans les mines et dont la représentante connue est Domilita Chungara. Hugo Banzer se voit dans l'obligation d'appeler à des élections. Il organise des élections « surveillées » par son gouvernement. Le scrutin donne gagnant le candidat du gouvernement d'Hugo Banzer, le militaire Juan Pereda. Cependant, les résultats du scrutin sont contestés pour cause de fraude électorale reconnue. Cela n'empêche pas Juan Pereda de prendre le pouvoir en s'imposant par un coup d'état.

Les gouvernements intérimaires et les dictatures.

Le pays traverse une grande instabilité politique entre 1978 et 1982, période durant laquelle se succèdent des gouvernements intérimaires constitutionnels et des coups d'état militaires. Au sein du congrès, en 1978, les représentants du MNR et ceux de la coalition de gauche, les représentants du parti « Unidad Democrática y Popular »(UDP) sont en total désaccord sur la politique à mener. Afin d'apporter une stabilité politique au

pays, il est décidé de nommer Walter Guevara, président du sénat, au poste de président intérim de la République. Walter Guevara ne reste que quelques mois à ce poste car cette même année il est destitué suite au coup d'état du militaire Alberto Natusch. La population civile réagit de façon virulente après ce coup d'état. Alberto Natusch ne reste au pouvoir que quelques semaines puis le Congrès le remplace au poste de Président de la République par Lidia Gueiler, Présidente de la chambre des députés. Lidia Gueiler organise de nouvelles élections qui sont remportées par le parti « Unidad Democrática y Popular »(UDP). Quelques jours après la mise en place du nouveau gouvernement, la branche la plus radicale des forces armées, dirigées par Luis García Meza, organise un coup d'état. Le gouvernement de Luis García Meza se caractérise par une période sanglante avec de nombreuses exactions. Le pays connaît une dictature où les droits fondamentaux des individus sont systématiquement violés. Cette période d'instabilité politique va de pair avec une économie désastreuse pour le pays. L'Etat doit face à une dette externe très lourde en raison du remboursement des crédits contractés dans les années 1970. Le taux d'inflation grandit et met en péril l'économie nationale.

Les gouvernements militaires et dictatoriaux de 1964 à 1982 remettent en cause l'efficacité du Code de l'éducation sans pour autant proposer une réforme du système éducatif de grande envergure. Il s'agit davantage d'une transgression du code de l'éducation sous forme de contre-réformes éducatives que d'une nouvelle orientation des politiques éducatives. La tentative de repenser l'éducation reste éloignée des préoccupations politiques de cette période.

Paradoxalement, pendant que les militaires s'affrontent violemment autour du pouvoir et instaurent une forte répression ne garantissant plus les droits politiques et individuels, des organisations issues des syndicats paysans de l'époque de la révolution du MNR s'organisent. En interne, ces organisations diffusent des idées qui montrent leur mécontentement et remettent en cause la place et le statut qui leur sont donnés dans la société.

Alors même que les régimes militaires dictatoriaux n'apportent qu'une attention moindre au contexte éducatif, cette période historique nous donne de nombreuses informations sur le contexte politique de l'actuelle loi éducative, la loi Avelino Siñani-Elizaso Pérez promulguée en 2010 par le gouvernement d'Evo Morales. Pour cela, nous prendrons en compte tout d'abord l'importance du soutien politique venant des paysans, puis de l'émergence d'un groupe politique indianiste qui prend sa source dans les mécontentements conséquents des réformes sociales et éducatives de la révolution du MNR

L'émergence du mouvement katariste

Au cours des années 1970, de manière clandestine, un courant politique va contribuer à rénover le syndicalisme paysan jusque-là allié aux régimes militaires. C'est le Mouvement révolutionnaire Tupac Katari de libération (MRTKL). Ce courant politique, le « katarisme », dont le nom est inspiré du leader indigène aymara de la fin du 18^e siècle Tupac Katari, défend une politique identitaire du peuple indigène aymara et va chercher à lutter contre la dépendance des paysans envers la pression exercée par les dirigeants syndicaux.

Le discours katariste se concentre essentiellement sur deux constatations : d'une part, il existe un ordre social issu de la colonie et qui continue à être d'actualité au sein de la société, et d'autre part, les populations indigènes constituent la majorité de la population en Bolivie. L'idéologie indianiste qui se développe, s'appuie sur les luttes indigènes pour la libération des peuples et pour la « reconstruction » de l'identité indigène. Sur ce dernier point, le katarisme s'oppose radicalement à l'idéologie du gouvernement du MNR et des militaires qui ne voulaient voir en l'indigène que sa seule condition sociale de paysan. Le discours s'appuie sur la double oppression subie par le

paysan, victime de discrimination par l'Etat, de par sa condition économique et de par sa condition d'indigène.

Ce mouvement est à placer dans un contexte où les mouvements dits « indianistes » commencent à prendre de l'ampleur, en témoignent les écrits de Fausto Reynaga⁶² à cette même époque et la création du Parti Indien de Bolivie, véhiculant la même idéologie. Fausto Reynaga devient le pionnier du courant indianiste bolivien, fervent partisan de la libération de l'indigène et défenseur de sa supériorité idéologique et philosophique.

En 1973, apparait un manifeste qui illustre également l'idéologie partagée par le mouvement katariste. Ce document marque le début de la diffusion du concept de décolonisation que l'on retrouvera dans le gouvernement du MAS. On y énonce les idées et les actions favorables à la décolonisation de l'Etat et de la société contemporaine bolivienne. Ces thèmes seront repris dans la future politique éducative de 2010.

Le Manifeste de Tiwanaco de 1973

La lecture publique du Manifeste de Tiwanaco a lieu le 30 juillet 1973 sur le site archéologique du même nom, situé dans le département de la Paz. Les participants présents et signataires du document sont les membres du *Centro de Coordinación y Promoción Campesina Mink'a*, centre de coordination et promotion paysan Mink'a, du *Centro Campesino Túpac Katari*, centre paysan Túpac Katari, de la *Asociación de*

⁶² Les ouvrages les plus connus illustrant l'idéologie de Fausto Reynaga sont *La revolucion india*(1970), *La tesis india* (1971) et *El pensamiento indio* (1991)

Estudiantes Campesinos de Bolivia, association des étudiants paysans de Bolivie et de la *Asociación Nacional de Profesores Campesinos*, association nationale des professeurs paysans. Il convient de noter que les participants venus ratifiés le Manifeste sont issus des mesures politiques prônées par la Révolution de 1952. Tous liés au monde paysan et au monde indigène aymara et quechua, ils viennent signer un document qui expose leur vision critique des actions politiques menées à leur encontre par le gouvernement du MNR. Ils remettent en cause la réussite des mesures politiques promises par la Révolution de 1952. Cette remise en cause s'accompagne d'une pensée anticoloniale préconisée par le katarisme.

En quoi consiste le discours anticolonial qui se retrouve aussi dans le discours du mouvement katariste ? Le concept de décolonisation véhiculé, par l'actuel gouvernement du MAS, trouve-t-elle ici son origine ? Le discours anticolonial de 1973 semble avoir pris forme à l'aube du XXIème siècle sous les traits du processus de décolonisation défendu officiellement depuis l'arrivée du gouvernement du MAS au pouvoir en 2006. Le discours anticolonial du Manifeste de Tiwanaco repose sur un constat critique des résultats de la Révolution de 1952 au sein de la société bolivienne. Il interpelle la société sur la nature de l'Etat bolivien qui continue d'être aux yeux des signataires du Manifeste un Etat de nature colonial.

Notons que les mouvements politiques indianistes, avec à leur tête des indigènes, se sont construits et se sont fortifiés pendant la période des régimes autoritaires et dictatoriaux. Mais la situation politique, à ce moment-là, ne leur permettait pas d'exister au grand jour. Cependant, leur influence se développe très rapidement jusqu'à devenir une force politique nationale dès le retour de la démocratie en 1982. La présence de Victor Hugo Cardenas, partisan du MRTKL, vice-président du premier gouvernement de Gonzalo Sanchez de Lozada de 1993 à 1997, témoigne de leur visibilité. C'est pendant ce gouvernement que se mettra en place la deuxième grande réforme éducative abordée dans le chapitre 3.

Du chapitre 2, nous retiendrons donc que l'émergence du poids politique des populations paysannes indigènes se fait à travers l'adoption de mesures telles que le droit de vote, l'accès au titre de propriété et l'accès en masse à l'école pour apprendre à lire et écrire. Le modèle de société voulu par le Code de l'éducation insiste sur la place sociale et productive de chacun ainsi que la domination de la langue espagnole par tous. A cela s'ajoute des références culturelles propres à la société urbaine représentée par les ouvriers mineurs laissant de côté le monde rural. Cette marginalisation culturelle des populations rurales indigènes est dénoncée très rapidement à travers des critiques du Code de l'éducation et par des mouvements politiques tels que le katarisme dans les années 1970. C'est vingt ans plus tard, que ce mouvement politique, à travers son représentant Victor Hugo Cárdenas, mettra un pied dans la vie politique du pays et qu'une réforme éducative repensant la place des langues et des cultures indigènes verra le jour.

Chapitre 3: Nouvelle politique éducative à partir de 1994

Le retour des régimes démocratiques (1982) : contexte politique et social

La période des régimes dictatoriaux se termine en Bolivie le 11 octobre 1982 avec l'arrivée au pouvoir de Hernán Siles Suazo, président constitutionnel, et Jaime Paz Zamora, son vice-président. Ils mettent en place un gouvernement présenté comme nationaliste, Hernán Siles Suazo étant un homme politique issu de la révolution de 1952. Jaime Paz Zamora est issu du parti « Mouvement de gauche révolutionnaire », le MIR, *Movimiento de izquierda revolucionaria*. Toutefois, ce gouvernement, qui marque le retour de la démocratie en Bolivie après 12 ans de régimes militaires dictatoriaux et le retour du MNR sur la scène politique, est un gouvernement de coalition. En dépit du Pacte pour la démocratie, *Pacto para la democracia*, mis en place pour élaborer une nouvelle politique d'Etat, des difficultés se font sentir au sein de ce gouvernement. Face à une situation de conflits internes et de crise économique, le président Hernán Siles Zuazo appelle à des élections anticipées deux ans plus tard.

Lors des élections de 1985, le vote de la population permet au parti du MNR allié au parti Action démocratique nationaliste⁶³, le ADN, d'arriver au pouvoir. Ainsi Victor Paz Estenssoro, du MNR accède pour la deuxième fois à la présidence du pays. Cette alliance politique dessine le début d'une époque dominée par les gouvernements dits néolibéraux. Il s'agit d'une nouvelle perspective politique adoptée par le

⁶³ L'ADN est le parti formé par l'ex dictateur Hugo Banzer.

gouvernement en place qui contraste avec les mesures politiques étudiées précédemment lors de la révolution de 1952 et du Code de l'Education de 1955.

Les mesures politiques néolibérales

Le gouvernement récemment élu va mener une politique économique qui s'imposera, successivement, tout au long des futurs gouvernements de tendance néolibérale. Cette tendance politique est à placer dans le contexte international du moment. Le modèle socialiste est en crise et la référence est le modèle de globalisation. La tendance néolibérale en Bolivie s'installe dans le paysage économique jusqu'en 2005. Des mesures telles que la privatisation des entreprises d'état ou l'ouverture des marchés marquent clairement une politique libérale. Elle défend l'ingérence de l'Etat sur les questions économiques et un maximum de liberté pour les acteurs économiques. Les gouvernements de tendance néolibérales dominant largement la vie politique du pays, ils mettront en place leur modèle économique et social, pendant vingt ans, à travers plusieurs réformes.

Le décret Suprême 21060 (D.S.21060)

Le 29 août 1985, le président Victor Paz Estenssoro, récemment réélu promulgue un texte officiel permettant à son gouvernement de mettre en place une nouvelle politique économique. Victor Paz Estenssoro exhorte le pays au sacrifice et à un changement radical de politique économique, à défaut de quoi, le pays risque de disparaître. La célèbre phrase du président justifie l'adoption du Décret Suprême 21060. Elle insiste sur la situation dramatique du pays et présage le tournant radical des actions à venir.

“O tenemos el valor moral, con su secuela de sacrificios para plantar de modo radical una nueva

*política o sencillamente, con gran dolor para todos,
Bolivia se nos muere*”⁶⁴

Le Décret Suprême 21060 est le point de départ de ce nouveau modèle politique. Il pose les bases du nouveau programme économique du gouvernement. Victor Paz Estenssoro élabore un programme de stabilisation monétaire qui inverse les bases de l'économie nationale : les bases de l'économie étatique sont remplacées par celles de l'économie de libre marché. Cette transformation drastique des structures du pays et de son économie n'avait pas eu lieu depuis les réformes issues de la révolution de 1952. Ce virage drastique est d'autant plus notable qu'il a été entrepris par la même personne.

*[...]”un viraje de 180 grados en este terreno desde la
revolución de 1952, y para mayor significación, el
artífice de ambas transformaciones era la misma
persona.*”⁶⁵

Les principales mesures énoncées dans le Décret sont d'ordre économique. Elles concernent la réduction du déficit fiscal, la diminution des dépenses de l'état, l'augmentation du prix des hydrocarbures, le gel des salaires, le libre-échange de la monnaie, la réduction des emplois de fonctionnaires et la libéralisation du marché. Ces mesures permettent, dans un premier temps, de contrôler l'hyperinflation, problèmes que les précédents gouvernements ont échoué à résoudre. Néanmoins, la mise en place de

⁶⁴ GARCÍA DÁVILA Gastón, *La revolución del 52, el D.S. n°21060 y el Estado plurinacional de Bolivia*, Grupo Editorial Kipus, Cochabamba, 2014, p 78-79.

⁶⁵ OPINION, *Los senderos de la Democracia*, 6 août 2003, dans *La revolución del 52, el D.S. n°21060 y el Estado plurinacional de Bolivia*, GARCÍA DÁVILA Gastón Grupo Editorial Kipus, Cochabamba, 2014, p 79.

cette politique économique crée des mouvements de résistance au sein des classes populaires. L'élimination de l'inflation et la stabilité de la monnaie, bien que favorable économiquement, engendrent un fort déséquilibre social.

Les conséquences sociales et économiques

Les conséquences sociales et le mécontentement de la population dûs à ce virage économique sont immédiats. Les critiques concernant la politique économique dont le programme est prévu sur vingt ans, c'est-à-dire jusqu'en 2005, ciblent le caractère peu social des mesures introduites qui sont ressenties comme des mesures discriminatoires. Cette nouvelle politique économique est perçue comme favorisant la concentration des richesses entre les mains d'une minorité⁶⁶. La situation sociale du pays se caractérise par l'augmentation du taux de chômage et du niveau de pauvreté.

Le D.S.21060 entraîne un mouvement de relocalisation des employés du secteur public, en grande majorité des mineurs. Ces derniers, à la tête du pouvoir politique qui représentait avec le MNR de la révolution de 1952, sont touchés de plein fouet sur le plan politique et social.

Les migrations internes et les nouvelles activités économiques

⁶⁶IRIARTE Gregorio, *Análisis crítico de la realidad*, Los amigos del libro, Cochabamba, 2002 dans HISTORIA, 6° secundaria, *Vamos adelante*, Ediciones Educativas de Santillana, La Paz, 2010, p 119

Les mineurs qui travaillaient auparavant dans les entreprises d'état se voient obligés de se déplacer vers les centres urbains. Dorénavant, ils se tournent vers de nouvelles activités comme, par exemple, le commerce informel. Le secteur paysan, en l'absence de mesures réelles le concernant, se déplace également vers les centres urbains. L'exode vers les villes donnera ensuite naissance à la ville d'El Alto, à la périphérie de La Paz. De même, l'exode se fait vers les régions tropicales, comme le Chapare, où les paysans et les mineurs se convertissent en cultivateurs de feuilles de coca. Ces mouvements migratoires sont d'autant plus importants qu'ils ont été favorisés, à cette époque, par l'Etat.

Les propositions politiques et économiques des gouvernements dits néolibéraux affaiblissent fortement les travailleurs des mines. Ces derniers n'apportent aucun soutien significatif à quelconque parti politique et aucun grand parti politique traditionnel ne semblent les solliciter. Dans les années 1990, l'opposition au modèle néolibéral vient de nouveaux partis politiques. Les plus significatifs sont ceux de tendance populiste, s'appuyant sur les secteurs populaires avec un discours en faveur de la participation du peuple et ceux de tendance indianiste qui réclament une prise de position directe sur les sujets les concernant. Les discours indianistes sont appelés à avoir une influence déterminante dans la façon de penser les futures mesures éducatives

Les courants politiques de tendance indianiste

A la différence de l'indigénisme, mouvement culturel des années 30 qui cherche à « sauver » et à valoriser les racines indigènes, l'indianisme, qui s'est développé depuis les années 1960, est un courant de pensée qui a pour objectif d'exercer un pouvoir politique. Il proclame que les propositions politiques doivent se faire depuis les peuples indigènes, pour les peuples indigènes. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le premier parti indianiste officiel en Bolivie est le Parti Indien de Fausto Reynaga. Sa

présence dans la vie politique du pays et son champ d'action restent très restreints surtout pendant des régimes dictatoriaux. Le parti se consolide cependant de l'intérieur. En atteste la rédaction du Manifeste de Tiwanaco, document qui illustre et dénonce la double domination dont souffrent les peuples indigènes en Bolivie : une domination sociale en tant que paysans et une domination ethnique en tant qu'indigènes, pensée exposée dans les textes du Manifeste Tiwanaco.

L'autre proposition indianiste se fait avec la formation de la CSUTCB qui regroupe les travailleurs paysans et le mouvement katariste. Fortement lié au syndicalisme paysan, le katarisme dénonce le « colonialisme interne », à savoir la tendance à maintenir les peuples indigènes sous un régime d'organisation sociale coloniale. Ce mouvement s'appuie sur un discours de type culturel et se trouve très proche des organisations révolutionnaires indigènes traditionnelles. Les partisans de ce mouvement forment le parti MRTKL, le Mouvement Túpac Katari de libération.

La force électorale des partis dits indianistes, dans l'opposition, se fait peu sentir durant les gouvernements néolibéraux. Cependant Victor Hugo Cárdenas, issu du MRTKL inscrira plusieurs idées de sa formation politique d'origine lors de son mandat de vice-président de 1993 à 1997 avec deux grandes réformes fondamentales pour le contexte éducatif. Si, d'un point de vue politique, le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada, issu du MNR et de Victor Hugo Cardenas, issu du MRTKL, est classé dans la période dite néolibérale, il débute, d'un point de vue éducatif une nouvelle période. Ce gouvernement impulse une ère de diversité linguistique et culturelle promue par l'action de l'Etat.

La question éducative

Après plusieurs tentatives pour repenser l'éducation avec la rédaction du *Libro blanco*, en 1987, et du *Libro rosado*, en 1988, force est de constater qu'il s'avère nécessaire de moderniser l'éducation pour l'adapter à la réalité du pays. Elle se doit d'être démocratique et multiculturelle. La question éducative fera partie à nouveau des priorités politiques. De nouvelles mesures adoptées annoncent une perspective différente pour un nouveau modèle de société. Les actions du gouvernement, menées entre 1993 et 1997, mettent en place plusieurs actions qui touchent directement le contexte éducatif et lui donnent une nouvelle orientation et un nouveau contenu linguistique. La loi de réforme éducative de 1994 est le point central de la suite de notre étude. C'est une réforme de grande envergure puisqu'elle tourne la page du Code de l'Éducation de 1952 et donne une nouvelle impulsion au système éducatif bolivien.

Cadre politique et social qui annonce la Réforme Educative de 1994

En 1993, commence le gouvernement du président Gonzalo Sanchez de Lozada et du vice-président Víctor Hugo Cárdenas. Ils font partie des gouvernements dits néolibéraux de par leur politique économique. Ce gouvernement est dans la continuité des gouvernements démocratiques qui sont en place depuis dix ans dans le pays. Le président est issu du parti du MNR qui obtient 38% des votes aux élections. Faute d'obtenir la majorité absolue pour accéder à la tête du pays, il forme des alliances avec d'autres partis politiques dont le parti indianiste *Movimiento Revolucionario Tupac Katari de Liberación*, le MRTKL, parti dont est issu le vice-président Víctor Hugo Cárdenas, homme politique d'origine aymara⁶⁷. Une de leurs premières actions

⁶⁷ Les Aymaras sont une population indigène originaire de la région andine de la Bolivie. Avec les Quechuas et les Guaranis, ils représentent un des groupes indigènes les plus nombreux.

gouvernementales est la modification de plusieurs articles de la constitution politique de l'Etat datant de 1967. Leurs réformes politiques sera suivi un an plus tard par la promulgation de la *ley de Participación Popular*; loi de participation populaire. La réforme du premier article de la constitution ainsi que la loi de participation populaire seront les deux textes législatifs sur lesquels nous nous appuieront afin d'étudier dans quelles mesures ils participent directement à la future approche éducative et comment ils préparent le terrain pour une réforme du système éducatif.

La modification du 1^{er} article de la Constitution

La constitution en vigueur jusqu'à 1993 est celle promulguée en 1967 sous la présidence du général René Barrientos Ortuño, issu du MNR. Dans son article 1 qui énonce la forme de l'Etat et du gouvernement, la Bolivie est présentée comme un Etat libre, indépendante et souverain. La Bolivie est une république unitaire, qui adopte, comme gouvernement, la forme démocratique représentative.

*Artículo. 1. Forma de Estado y de Gobierno
Bolivia, libre, independiente y soberana, constituida
en República unitaria, adopta para su gobierno la
forma democrática representativa⁶⁸.*

⁶⁸ Article 1, Bolivie : Constitution politique de 1967 (2 février 1967). Source www.lexivox.org

En 1994, l'article 1 de la constitution est modifié. Cette modification entraîne une perception nouvelle du pays. Le texte officiel utilise les termes « multiethnique » et « pluriculturelle » pour définir la Bolivie.

*Artículo 1. Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos.*⁶⁹

L'utilisation, dans un texte constitutionnel de deux termes faisant référence à la pluralité ethnique et culturelle pour définir officiellement le pays, est inédite. Cette définition insiste sur le caractère pluriel du pays en prenant en compte les diverses origines et caractéristiques ethniques ainsi que culturelles de sa population. Ainsi, l'article 1 de la constitution indique que le pays est composé d'une pluralité d'ethnies et de cultures, lesquelles constituent ensemble la Bolivie. Cette nouvelle définition du pays contraste avec le modèle culturel uniforme tel que le définissait le modèle de société du Code de l'éducation de 1955. L'article 1 de la constitution de 1994 reconnaît officiellement la présence de cultures indigènes dans le pays jusqu'à présent ignorées comme telles. Cette reconnaissance récente fait écho aux discours indianistes qui existaient depuis les années soixante-dix. Ces discours portent sur des revendications ethniques et culturelles de populations indigènes représentées par le mouvement katariste (MRTKL) dont est issu le vice-président Víctor Hugo Cárdenas.

⁶⁹ Article 1. Bolivie: Loi 1585, 12 août 1994. Source www.lexivox.org

Cette modification constitutionnelle est d'autant plus pertinente pour notre étude dans la mesure qu'elle est relative à la prise en compte des langues indigènes du pays. Elle constitue un tournant dans la façon de percevoir le pays, de le gouverner et de concevoir son système éducatif. La deuxième réforme, qui marque un tournant politique dans le pays et qui inclut les actions des populations indigènes, est la loi de participation populaire promulguée en 1994 par le gouvernement du président Gonzalo Sanchez de Lozada.

Le champ d'action de la loi de participation populaire repose sur la consolidation du caractère de démocratie dite représentative dont le but d'accroître la participation des citoyens à divers niveaux de la vie politique du pays : juridique, politique, économique et éducatif comme nous le verrons par la suite. Le concept du caractère pluriel de la société intègre les communautés indigènes, paysannes et urbaines à ce processus.

La loi de participation populaire, 1994

Le texte législatif comprend plusieurs articles pour définir la portée de cette loi. Dans l'article 1, il est expliqué que la loi de participation populaire est destinée à renforcer les moyens politiques pour mettre en place la démocratie représentative. Elle doit aider, à tous les niveaux, à améliorer la vie des femmes et des hommes boliviens. La participation populaire s'étend à tous : aux communautés indigènes, paysannes et urbaines.

Artículo 1°.- (Objetos) La presente Ley reconoce, promueve y consolida el proceso de participación popular articulando a las comunidades indígenas, campesinas y urbanas, en la vida jurídica, política y económica del país. Procura mejorar la calidad de

vida de la mujer y el hombre boliviano, con una más justa distribución y mejor administración de los recursos públicos. Fortalece los instrumentos políticos y económicos necesarios para perfeccionar la democracia representativa, facilitando la participación ciudadana y garantizando la igualdad de oportunidades en los niveles de representación a mujeres y hombres.

L'article 3 nomme les participants. Les membres qui prennent part à ce processus de participation populaire se trouvent aux niveaux des communautés paysannes, des communautés de populations indigènes et des conseils de quartiers organisés selon leurs us et coutumes et par territoire. Les femmes et les hommes reconnus comme les représentants de ces organisations territoriales ont le statut d'acteurs officiels de la participation populaire.

Artículo 3°.- (Organizaciones Territoriales de Base y Representación)

Se define como sujetos de la Participación Popular a las Organizaciones Territoriales de Base, expresadas en las comunidades campesinas, pueblos indígenas y juntas vecinales, organizadas según sus usos, costumbres o disposiciones estatutarias. II. Se reconoce como representante de las Organizaciones Territoriales de Base a los hombres y mujeres, Capitanes, Jilacatas, Curacas, Mallcus, Secretarios (as) Generales y otros (as), designados (as) según sus usos, costumbres y disposiciones estatutarias.

Les articles 7 et 8 traitent des droits et des devoirs des organisations territoriales. Il leur est attribué un rôle au niveau de la santé et de l'éducation. Elles sont également chargées de veiller au développement efficace des infrastructures urbaines et rurales.

Artículo 7°.- (Derechos de las Organizaciones Territoriales de Base) Las Organizaciones Territoriales de Base, tiene los siguientes derechos:

a) Proponer, pedir, controlar y supervisar la realización de obras y la prestación de servicios públicos de acuerdo a las necesidades comunitarias, en materias de educación, salud, deporte, saneamiento básico, microriego, caminos vecinales y desarrollo urbano y rural.

Artículo 8°.- (Deberes de las Organizaciones Territoriales de Base) Las Organizaciones Territoriales de Base, tiene los siguientes deberes:

a) Identificar, priorizar, participar y cooperar en la ejecución y administración de obras para el bienestar colectivo, atendiendo preferentemente los aspectos de educación formal y no formal [...]

Avec cette loi, l'Etat montre sa volonté de faire participer activement à la vie politique la population dans son intégralité. C'est une démarche qui introduit un modèle de société démocratique.

La réforme éducative, la loi 1565 (1994)

La réforme éducative de 1994 remplace le Code de l'éducation de 1952 mis en place lors du gouvernement du MNR et dont la durée aura été de 42 ans. Cette loi est précédée par un article, *artículo único*, qui annonce la modification du Code de l'éducation dans tous ces chapitres, à travers de nouveaux articles.

ARTICULO UNICO.- Modificase el Código de la Educación Boliviana, en sus cinco Títulos, sesenta y tres Capítulos y trescientos veintinueve Artículos en la siguiente forma [...]

Dans les articles 1.1 et 1.2 de la réforme éducative, le droit à l'éducation est réaffirmé. C'est le rôle de l'Etat que de l'assurer. L'éducation est l'instrument de libération nationale. C'est un droit démocratique car elle garantit l'égalité d'opportunité pour tous.

ARTICULO 1°.-

1. Es la más alta función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y porque tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla,

2. Es universal [...] contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades.

Ces deux premiers articles reprennent les idées déjà énoncées en 1955, dans le Code de l'éducation quant au rôle de l'Etat et de la finalité de l'éducation.

La nouveauté consiste à placer la réforme éducative dans le cadre de la participation populaire. L'article 1.3 explicite le rôle de la population, sollicitée pour mettre en place la réforme. Il s'agit d'organiser l'éducation pour qu'elle réponde aux intérêts propres à la population. Le concept de démocratie participative entre dans l'esprit de la réforme éducative. Ce choix peut s'expliquer par la nécessité de légitimer le pouvoir politique en place, dans le cadre de la période post dictatoriale et pour s'aligner sur une position internationale d'affirmation de l'exercice démocratique du pouvoir.

3. Es democrática porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones.

L'article 1.4 considère le pays à travers ses différentes régions géographiques et culturelles. L'éducation a pour but l'intégration de la population dans son ensemble pour former une conscience nationale et un destin historique commun. Cette intégration passe par l'éducation, et, les diversités culturelles et linguistiques font partie de l'intégration voulue. L'apparition de l'idée d'intégration liée à la diversité culturelle et linguistique, pour former une conscience nationale, est une perspective nouvelle.

4. Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de

la conciencia nacional a través de un destino histórico común.

Cette nouvelle orientation, culturelle et linguistique, répond directement à la modification de la Constitution. L'article 1.5 reconnaît la diversité socio-culturelle du pays entraînant un impact nouveau dans l'éducation.

5. Es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.

L'éducation est un droit et également un devoir pour tout citoyen. Elle doit s'exercer sans restriction ni discrimination au regard de l'appartenance ethnique. A l'article 1.6, le terme « ethnique » renvoie aux cultures indigènes. En ce sens, si le texte de la réforme éducative énonce que l'éducation est non discriminatoire vis-à-vis des cultures indigènes, on peut concevoir que, jusqu'à cette date, une certaine discrimination non formulée existait dans les faits dans l'organisation du système éducatif. Le terme « ethnique » dans le texte du Code l'éducation de 1955.

6. Es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, de cultura, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad.

Les trois prochains articles, 1.7, 1.10 et 1.11, présentent le rôle de l'éducation en tant qu'outil politique destiné à orienter le pays vers une histoire et un destin démocratique. L'éducation a vocation d'opérer ce changement, voire même une rupture au sein des futures générations. D'après l'article 1.7 l'éducation contient la doctrine qui doit orienter les futures générations vers une nouvelle vue historique de leur pays.

7. Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones.

L'éducation est indispensable pour le développement du pays et pour fortifier la démocratie. L'article 1.10 insiste sur le rôle économique et social de l'éducation.

10. Es indispensable para el desarrollo del país y para la profundización de la democracia, porque asume la interdependencia de la teoría y de la práctica, junto con el trabajo manual e intelectual, en un proceso de permanente autocrítica y renovación de contenidos y métodos.

Il faut passer par l'éducation pour jeter les bases de l'intégration nationale et internationale. L'article 1.11 précise le rôle de l'éducation dans la représentation nationale et internationale de la Bolivie. Par l'éducation, les futures générations sont imprégnées de la conscience du pays, de sa souveraineté et de son identité.

11. Es el fundamento de la integración nacional y de la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identidad.

L'éducation doit permettre d'aboutir à l'établissement de la démocratie et d'une conscience sociale au sein de la collectivité. L'éducation a pour mission de promouvoir les valeurs humaines mondialement reconnues, de même que les valeurs culturelles du pays. Cette déclaration est traitée dans l'article 2.3.

ARTICULO 2°.- Son fines de la educación boliviana:

3. Promover la práctica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras culturas, [...] la conciencia del deber y la disposición para la vida democrática, fortaleciendo la conciencia social de ser persona y de pertenecer a la colectividad.

L'éducation doit permettre de fortifier l'identité nationale basée sur sa diversité culturelle et régionale. Cette perception est nouvelle dans la mesure où la précédente loi éducative n'aborde pas le pays sous l'aspect culturel et régional. L'article 2.4 va dans ce sens.

4. Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multi regional.

L'article 3.5 traite des objectifs du nouveau système éducatif promulgués par la réforme éducative de 1994. Cet article reprend et insiste sur la nécessité de construire un système éducatif dans lequel les diverses cultures présentes dans le pays sont prises en compte, sans aucune discrimination.

ARTICULO 3°.- Son objetivos y políticas del Sistema Educativo Nacional.

5. Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna.

La réforme éducative de 1994 prévoit la mise en place de la participation populaire, composée de plusieurs groupes. L'article 6.5 donne une description détaillée des conseils éducatifs des populations indigènes.

ARTICULO 6°.- Los mecanismos de la Participación Popular en la Educación [...]

5. Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymará, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo.

Ces conseils éducatifs indigènes sont reconnus au niveau national. Ils sont regroupés selon leur ethnie. Ils participent à l'élaboration des politiques éducatives et ont pour rôle de veiller expressément au respect de la diversité culturelle et linguistique dans l'éducation.

D'un point de vue linguistique, le curriculum prévoit un enseignement monolingue ou bilingue, ce qui est nouveau. L'enseignement monolingue se fait en langue espagnole et prévoit l'apprentissage d'une des langues indigène du pays. L'enseignement bilingue est donné dans une langue indigène et la langue espagnole est enseignée comme seconde langue. L'article 9.2 introduit l'enseignement des langues indigènes au côté de l'espagnol à l'école.

ARTICULO 9º.- La Estructura de Formación Curricular comprende [...]:

2. Modalidades de lengua;

- Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria.

- Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua.

La distinction entre écoles normales urbaines et écoles normales rurales disparaît pour devenir les écoles normales supérieures. Leur rôle est de former des enseignants selon les objectifs du nouveau système éducatif, comme le souligne l'article 15.

ARTICULO 15º.- Las Escuelas Normales Urbanas y Rurales serán transformadas en Institutos Normales

Superiores en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el Sistema Educativo requiera.

Nous retiendrons du chapitre 3 que les orientations de la réforme éducative de 1994 donnent lieu à l'apparition de deux idées nouvelles dans l'imaginaire, prônées pour construire un modèle de société : l'idée de démocratie et la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle du pays. L'idée de démocratie est renforcée au moyen du processus de participation populaire. Le pouvoir de décision, au niveau éducatif, renforce le sentiment d'intégration, sans discrimination, de tous les membres de la société. La diversité linguistique et culturelle est officialisée par la mise en place d'une éducation interculturelle bilingue. La reconnaissance et l'incorporation des cultures et des langues indigènes dans le système éducatif représentent un moyen novateur pour aboutir à une intégration nationale.

En 1994, le contexte international, à travers ses organismes comme l'OIT et l'UNESCO, encourage la reconnaissance des droits des populations indigènes dans le monde. La Bolivie, avec son nouveau système éducatif, s'insère dans ce mouvement démocratique.

Conclusion première partie

La fin du XX^{ème} siècle est caractérisée, d'un point de vue politique, par des gouvernements néolibéraux qui orientent majoritairement leurs réformes sur le terrain économique. D'un point de vue social, la fin du XX^{ème} siècle est marquée par l'émergence de nouveaux acteurs sociaux qui mènent des actions insurrectionnelles. A partir des années 80, les revendications indigènes s'imposent et ont des conséquences dans plusieurs domaines, à savoir,

- La reconnaissance des cultures et des langues indigènes, remplaçant ainsi le concept nationaliste de 1952 qui voyait en l'indigène sa seule condition de paysan.
- La reconnaissance des territoires des peuples indigènes. Cela prend en compte la réglementation de l'exploitation et de l'usage des ressources naturelles ainsi que l'exploitation de la forêt dans la région des terres basses.
- L'instauration d'une éducation qui répond au contexte de la diversité linguistique et culturelle du pays en se basant sur l'existence des cultures et des langues indigènes.
- La reconnaissance de la part de l'état des organisations indigènes traditionnelles ainsi que du droit communautaire indigène.

La présence indigène se manifeste indépendamment des partis politiques traditionnels ou des mouvements syndicaux. Elle s'organise, de façon régionale, sous forme d'organisations comme la *Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia*, CIDOB qui créée en 1982 et qui représente 34 groupes indigènes des terres basses, ou encore le *Consejo Nacional de Ayllu y Markas del Qullasuyu*, CONAMAQ pour la région andine. L'image la plus visible de la présence indigène sur la scène sociale du pays est la grande

marche organisée pour la défense et la reconnaissance du territoire et de la dignité en 1990 sous le gouvernement de Jaime Paz Zamora. La marche, partie de la ville de Trinidad dans le département du Beni, regroupe les peuples indigènes des terres basses qui réclament leur droit territorial sur les terres des parcs Isiboro Sécure et Ibiato et sur la forêt des Chimanes. La longue marche, qui avait débuté un mois auparavant, traverse une partie de la région amazonienne, elle remonte par les flancs et le sommet des Andes puis s'achève à La Paz, ville où siège le gouvernement.

Dans ce contexte de protestations, le mouvement des producteurs de la feuille de coca installés dans les régions des Yungas et du Chapare, se manifeste différemment. C'est un groupe de pression qui revendique, à travers ses actions, à la fois, le droit à une production intensive ainsi que la valeur culturelle de la feuille de coca. Le mouvement des cocaleros joint, à la revendication économique, une revendication culturelle.

La réforme éducative de 1994 remplace le Code de l'Éducation de 1952. Dorénavant, le système éducatif dans son ensemble dépend du Ministère de l'Éducation. Ainsi, le Ministère des affaires paysannes n'est plus en charge de l'éducation dans les zones rurales traditionnellement à majorité indigène. La réforme de 1994 donne la priorité, au niveau de l'enseignement primaire, à l'éducation bilingue dans les communautés indigènes de langues quechua, aymara et guarani. Elle s'appuie sur les décisions et les avis pris à travers le processus de participation populaire. La mise en place de l'éducation interculturelle bilingue s'inspire sur des expériences éducatives internationales soutenues par l'UNESCO.

A partir de 1994, les orientations éducatives prennent une nouvelle direction. Elles intègrent la diversité culturelle et linguistique du pays en mettant en place des programmes scolaires où l'usage des langues et des cultures indigènes sont officiellement reconnues. Les trois grands groupes indigènes les plus représentés sur le territoire

national, les quechuas, les aymaras et les guaranis, sont mis à contribution pour l'élaboration de cette nouvelle politique éducative. Le parti pris de l'Etat consiste à réformer le système éducatif en y intégrant les langues et cultures indigènes. Cette décision reflète, en partie, sa réaction face aux mobilisations des populations indigènes en faveur de leurs droits et face à un contexte international favorable qui promeut le droit des peuples autochtones dans le monde. La nouvelle orientation éducative rend visible les langues et les cultures indigènes au sein de l'institution éducative à travers une participation organisée par l'Etat.

Sur une période d'un demi-siècle environ, le questionnement de l'usage et de l'incorporation des langues indigènes à l'école évolue. En 1955 le gouvernement du MNR s'attache à unir le pays autour d'un modèle de société dont les références culturelles dominantes renvoient au travailleur des mines, associé lui-même au métis, et qui parle espagnol. Dès 1994, la volonté du gouvernement au pouvoir est de renforcer le caractère démocratique du pays. L'instauration d'un système de participation politique où toutes les couches de la population sont prises en compte répond à cette volonté. A partir de là, l'Etat organise la participation en officialisant la notion de droit des populations indigènes, qui s'applique également pour le contexte éducatif.

La participation politique met en valeur officiellement la diversité linguistique et culturelle du pays. La cohésion du pays est ainsi portée par la volonté de construire une société dite démocratique où une participation politique équitable de la population est le ciment principal.

Ainsi, les langues et les cultures indigènes font leur entrée officielle au sein du système éducatif en 1994 alors qu'en 1955 elles en sont officiellement bannies. Les actions gouvernementales du MAS au pouvoir depuis 2006, tout en s'opposant farouchement aux gouvernements néolibéraux vont prendre le relais de cette politique

linguistique qui inclut les langues et les cultures indigènes dans le système éducatif bolivien. Sur quels points politiques s'appuie le gouvernement du MAS ? Quel modèle de société ressort des nouvelles orientations éducatives de 2010 ? Nous répondrons à ces questions dans notre deuxième partie.

PARTIE II : Les langues et les cultures indigènes au cœur de la politique éducative et linguistique, à l'aube du XXI^{ème} siècle.

Après avoir abordé les orientations éducatives qui ont marqué la vie politique du pays depuis 1955, la deuxième partie de notre étude s'ancre dans l'époque actuelle. Elle est consacrée à l'émergence d'un nouveau mouvement politique et à la mise en place de son projet socio-politique et éducatif. Nous aborderons cette partie en nous interrogeant sur la place et le sens donnés aux cultures et aux langues indigènes dans ce nouveau projet politique et social. Pour cela, dans le chapitre 4 nous nous consacrerons au contexte socio-politique du début de XXI^{ème} siècle pour replacer l'arrivée au pouvoir du *Movimiento al Socialismo*, le MAS, dans le contexte national et régional. Nous nous appuyerons ainsi sur le texte de la nouvelle constitution, voté en 2009 par l'Assemblée, afin de pouvoir aborder le concept d'Etat plurinational, projet politique phare du gouvernement du président Evo Morales Ayma.

La mise en valeur des récents changements politiques dans le pays nous permettra, dans le chapitre 5, d'aborder les répercussions du nouveau projet politique dans le domaine éducatif. Ce chapitre s'organise autour de la lecture et de l'analyse de la nouvelle loi éducative Avelino Siñani-Elizardo Pérez promulguée en 2010. Nous aborderons les orientations éducatives qui émanent de cette loi en s'attachant à l'originalité de sa conception et des nouveaux concepts qui y sont rattachées. Cela nous amènera à prendre en considération la participation des populations indigènes et la place des langues indigènes dans l'espace scolaire. Nous nous interrogerons sur la visée politique et sociétale du projet éducatif à travers les concepts de « décolonisation » et de *Vivir Bien*.

Chapitre 4 : L'arrivée au pouvoir du parti « Movimiento al socialismo »,

MAS

La mobilisation des mouvements sociaux dans le pays prend une importance croissante dès la fin du XXème siècle et ouvre le XXIème siècle avec de nombreux conflits. De ce fait, la classe politique dirigeante des gouvernements néolibéraux est amenée à faire des concessions pour favoriser le retour au calme. L'hétérogénéité des mouvements sociaux et de leurs revendications révèle l'étendue et la diversité des questions politiques et sociales qui agitent le pays en ce début de nouveau millénaire. De cette agitation sociale en sort gagnant, en popularité et en intention de vote, le Mouvement vers le Socialisme, le MAS. La victoire du MAS aux élections anticipées de 2005 met fin à vingt-trois ans de gouvernements de coalitions néolibérales et voit l'émergence d'un nouveau parti et d'une nouvelle élite politique qui accède pour la première fois au commandement de l'Etat bolivien. Tout comme à l'arrivée au pouvoir du MNR en 1952, l'arrivée au pouvoir du MAS marque une rupture politique et historique. Les partis politiques traditionnels ne détiennent plus le pouvoir et une nouvelle classe politique issue des mouvements sociaux prend leur place. Ainsi, cette nouvelle force politique qu'est le MAS inclut, dans ses actions politiques, les revendications des différents mouvements sociaux lesquels étaient devenus très critiques et méfiant vis à vis du pouvoir étatique depuis plusieurs années.

Dans ce chapitre nous reviendrons dans un premier temps sur l'agitation sociale du début du XXIème siècle pour en connaître sa nature. Puis, dans un second temps, nous ciblerons notre étude sur une présentation du nouveau parti au pouvoir et de ses orientations politiques lors de son premier mandat entre 2005 et 2010, période durant laquelle se concrétisera le projet de création de l'Etat plurinational de Bolivie.

Les mouvements sociaux, tensions et conflits avec la classe politique dirigeante

La crise économique qui se fait ressentir à partir de 1998 marque le début d'un mécontentement au sein de la population. Le fossé économique entre l'élite au gouvernement et la majorité de la population s'accroît. Les pactes politiques permettant aux mêmes partis de se maintenir au pouvoir amplifient le mécontentement de la société bolivienne. Cette période de tensions et de luttes sociales va se poursuivre sur plusieurs gouvernements. Cette étape sera décisive pour l'ascension du MAS.

Le mouvement des « cocaleros », les producteurs de feuilles de coca

Depuis les années 90, plusieurs mouvements sociaux apparaissent. Le mouvement le plus combatif est celui des *cocaleros*, les producteurs de la feuille de coca. Cette plante est représentative de la région andine et elle est associée à différents usages.

La feuille de coca

La feuille de coca est associée à la tradition millénaire andine. Présente dès l'époque préhispanique, elle continue à faire partie de la vie quotidienne. On peut en acheter tout au long de l'année sur les marchés. Ses usages traditionnels sont multiples, avec un plus fort ancrage dans la région andine du pays. Les feuilles de coca s'utilisent, par exemple, lors de rites religieux comme les *veladas*, cérémonie durant laquelle on rend hommage à un Saint ou à une Vierge. Chaque participant reçoit une poignée de feuilles de coca qu'il mettra ensuite dans sa bouche pour mastiquer. Elle peut être aussi utilisée pour ses pouvoirs miraculeux lors de cérémonies comme la *ch'alla* pour demander la protection des divinités. Par exemple, lors de l'achat d'un nouveau bien comme une

voiture ou une maison, les nouveaux propriétaires organisent une cérémonie durant laquelle ils préparent une offrande composée entre autres de fleurs, d'alcool et de feuilles de coca. Les feuilles de coca sont également utilisées pour certains bénéfices sur l'organisme. Les travailleurs qui doivent fournir de longs efforts physiques, comme les mineurs, les chauffeurs de poids lourds ou de taxi, la mastiquent associée à de la chaux pour enlever la sensation de faim et de fatigue. En infusion, les feuilles de coca sont recommandées pour combattre le mal d'altitude qui provoque des nausées et des maux de tête aux nouveaux arrivés en altitude. Nous pouvons ainsi constater que l'utilisation de la feuille de coca est multiple, qu'elle est aussi bien présente à la campagne qu'en ville, qu'elle est généralisée chez un grand nombre de personnes dans un contexte social ou individuel.

Qui sont les cocaleros ?

L'émergence du mouvement des *cocaleros* s'inscrit dans un contexte politique et économique spécifique, celui des années 1985, sous le gouvernement du Président Victor Paz Estenssoro :

[...] le gouvernement du Président Victor Paz Estenssoro instaure en 1985 une « nouvelle politique économique » [...] L'application du décret suprême 21 060 (29 août 1985) implique des ajustements structurels conséquents. Ces derniers se traduisent par [...] la privatisation des entreprises nationales [...] et la relocalisation partielle de 23 000 mineurs et de 45 000 ouvriers des filières textiles dans les vallées tropicales du pays qui se convertissent en petits paysans producteurs de feuilles de coca

*(cocaleros) et forment bientôt de puissants
syndicats⁷⁰.*

Les *cocaleros* sont implantés en grande majorité dans le Chapare, une des régions tropicales du département de Cochabamba et frontalier au département de Santa Cruz. L'autre région où l'on retrouve des *cocaleros* est celle des Yungas, une vallée tropicale du département de La Paz, qui est aussi l'entrée vers le département du Beni. C'est dans la région des Yungas que les populations préhispaniques cultivaient déjà la coca. Aujourd'hui, dans l'esprit de la population, il n'est pas rare d'entendre vanter la qualité gustative de la *coca yungueña* par rapport à celle cultivée dans le Chapare. Au marché, on retrouve cette indication sur les étalages pour attirer les potentiels clients. Le groupe des *cocaleros* du Chapare représente celui qui nous intéresse particulièrement pour notre étude. Leur origine sociale et leur localisation géographique est primordiale pour comprendre, par la suite, leur organisation et, par conséquent, les revendications politiques et culturelles de Evo Morales Ayma et du MAS

La genèse du mouvement cocalero

Depuis la conférence de Vienne en 1988, la feuille de coca est associée au trafic de drogue. La suppression de la culture massive des plantations de coca, décidée par les Etats-Unis et le gouvernement bolivien dès les années 90, provoque un sentiment d'injustice au sein des cultivateurs de coca qui se retrouvent sans ressources⁷¹. Ce mécontentement trouve son origine autour du contrôle renforcé de la production de la feuille de coca. Il s'amplifie suite à l'éradication forcée des champs de plants de coca dans le cadre de la lutte contre le trafic de drogue. Les régions de culture, et donc

⁷⁰ LACROIX Laurent, Changements de modèle, changements d'acteurs, dans *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*, ROLLAND et CHASSIN (coord.), l'Harmattan, 2007, p 80

⁷¹ TERRAZA ORELLANA, Carlos. Disponible sur [http:// www.katari.org](http://www.katari.org)

d'agitation, se situent dans le département de La Paz, les Yungas et avec une plus grande ampleur dans le département de Cochabamba, le Chapare. Son importance ira croissante et se transformera au début du XXI^{ème} siècle en une force politique déterminante.

La guerre de l'eau

En avril 2000, c'est au tour des mouvements sociaux urbains de montrer leur force de pression revendicative. Dans la ville de Cochabamba, les habitants se soulèvent contre la privatisation du service de l'eau et contre l'augmentation de son prix. Ce conflit est connu sous le nom de *la guerra del agua*. L'insurrection est d'une telle ampleur qu'elle réussit à chasser *Aguas del Tunari*, l'entreprise étrangère chargée de la distribution et de la tarification de l'eau. Ce soulèvement est considéré comme une victoire contre la dépendance étrangère, comme si le pays devenait symboliquement le porte-drapeau des mouvements anti globalisation, « *como la coronación de Bolivia como abanderada de los movimientos antiglobalización* »⁷².

Des soulèvements ruraux andins

Cette même année, dans la région rurale andine à Achacachi, village du département de La Paz, les paysans organisent une révolte contre les militaires et les policiers présents dans leur village. Cette région andine est peuplée en majorité par des paysans d'origine aymara et est reconnue pour avoir un long passé insurrectionnel contre le pouvoir central. C'est de là que sont originaires les héros aymaras du XIX^e siècle Tupac

⁷² BROCKMANN QUIROGA, Ericka. La guerra del agua: 16 años después y sin agua, *Página siete*, [en ligne]. Publication du 29 avril 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

Katari et Pablo Zárata Wilka. Au XXème siècle, Felipe Quispe, qui a été à la tête du Mouvement indigène pachakuti, le MIP, est également originaire de ce village. L'expulsion des représentants de l'Etat permet d'instaurer un système d'organisation communautaire qui durera plus d'un an, jusqu'aux nouvelles élections présidentielles en 2002.

Février noir, la « guerre du gaz »

En 2003, deux expressions de mécontentement surgissent à nouveau dans le contexte urbain. A La Paz, les manifestants s'opposent au projet de loi du gouvernement de Gonzalo Sanchez de Lozada concernant le gel des salaires et l'augmentation des impôts. Le conflit commence avec le mécontentement des policiers lequel est réprimé par les militaires envoyés par le gouvernement. En réponse, la rébellion s'étend à toute la population de la ville. Les manifestants saccagent et brûlent plusieurs bâtiments officiels et bureaux appartenant aux partis politiques au pouvoir. Cette même année, en septembre et octobre, une deuxième insurrection éclate. Elle est connue sous le nom de *la Guerra del gas*. Le gouvernement décide d'exporter le gaz bolivien en passant par le Chili. A cette annonce, les habitants de la ville de El Alto se soulèvent en masse. Le mécontentement de la population se généralise jusqu'à la ville de La Paz où siège le gouvernement. Cette décision politique ravive des polémiques historiques liées à la guerre du Pacifique contre le Chili durant laquelle la Bolivie a perdu son territoire maritime.

La revendication bolivienne d'une demande d'accès maritime, refusée par le Chili, sous-tend, à elle seule, des questions liées au commerce du gaz et à la souveraineté nationale de la Bolivie pour l'accès à la mer. Le soulèvement qui avait commencé par un barrage des routes se termine par le décès de nombreux manifestants. Le déroulement des événements renforce le mécontentement de la population qui exige le départ du président

Gonzalo Sánchez de Lozada. Celui-ci renonce à sa charge le 17 octobre et laisse le pouvoir à son vice-président Carlos Mesa.

Ainsi apparaissent les bases des futures orientations idéologiques du MAS : une politique anti-néolibérale, la nationalisation des ressources naturelles et la revendication de souveraineté des peuples. Les discours des mouvements de révolte vus précédemment vont alimenter le discours du MAS. Ils seront repris par Evo Morales Ayma et le MAS pour la campagne électorale de 2005.

La campagne électorale du MAS

Les conflits sociaux ont provoqué la chute du président Gonzalo Sanchez de Lozada, laissant ainsi dorénavant la place libre à un nouveau gouvernement. Nous sommes fin 2003, les grands partis politiques influents se comptent parmi ceux ayant participé aux élections de 2002. Il s'agit des partis du MNR, du MIR, *Movimiento de Izquierda Revolucionaria*, du MAS, dirigé par Evo Morales Ayma qui avait obtenu la 2ème place lors des élections de 2002, et du MIP, *Movimiento Indígena Pachakuti*. Carlos Mesa, le vice-président de Gonzalo Sanchez de Lozada succède à la tête du gouvernement. En prenant le pouvoir, Carlos Mesa ne forme aucune alliance politique. Son gouvernement se trouve face à trois forces d'oppositions :

- L'opposition du congrès, dominé par les partis traditionnels.
- Les mouvements sociaux qui exigent que leurs revendications suite aux conflits de 2003 soient prises en compte.
- Le mouvement régional du département de Santa Cruz qui exige l'autonomie départementale.

La période du gouvernement de Carlos Mesa continue à être agitée par les mouvements sociaux lesquels n'obtiennent aucune réponse satisfaisante. La crise sociale et politique atteint son apogée en juin 2005. Le président Carlos Mesa renonce au pouvoir et le ministre de la Cour suprême de justice, Eduardo Rodríguez Veltezé, le remplace par intérim. Il appelle à des élections qui ont lieu en décembre 2005.

La campagne politique du MAS, qui avait été prévue pour des élections en 2007, est avancée et prend forme rapidement au vu des élections anticipées qui auront lieu fin 2005. Le programme électoral du MAS reprend les revendications des récents mouvements de révoltes. Plusieurs thèmes en ressortent dont les questions liées à l'identité culturelle, l'autodétermination, la souveraineté et la dignité des peuples. Le MAS se veut le porte-parole des secteurs de la population marginalisée par le néolibéralisme et la globalisation. Il identifie celles-ci comme étant principalement les populations indigènes, les paysans et les ouvriers.

*[...] los pueblos indígenas, los campesinos, los obreros y todos los sectores marginados de la sociedad que, oprimida por el modelo neoliberal y la globalización, lucha por sus reivindicaciones, su identidad, su autodeterminación, la soberanía y la dignidad.*⁷³

Le programme de campagne du MAS en vue de l'élection présidentielle anticipée développe une pensée politique qui s'articule autour de deux grands axes. Il

⁷³ D'après l'article de ORTIZ DE ZÁRATE Roberto, [en ligne]. Disponible sur http://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_sur/bolivia/evo_morales_ayma

réfute les idéologies en vigueur et propose un concept nouveau pour la politique bolivienne:

- Il s'attaque à l'idéologie néolibérale, s'opposant ainsi au gouvernement en place et à ceux qui l'ont précédé et à l'idéologie capitaliste/impérialiste. Il veut ainsi affirmer sa totale opposition à la politique des Etats Unis d'Amérique.
- Il s'attaque au concept de colonisation interne qui reflète les revendications de territorialité, souveraineté et vie, *territorio, soberanía y vida*⁷⁴.

Le MAS développe son programme et son champ d'action en dix points⁷⁵. Parmi ceux-ci, nous retiendrons principalement pour notre étude les points pertinents relatifs au nouveau projet constitutionnel d'organisation de l'Etat ainsi que ceux concernant l'esprit de la future loi éducative. Même si les autres points ne concernent pas directement notre étude, ils sont indispensables pour comprendre l'orientation politique du MAS et le nouvel ordre politique souhaité.

1. La terre et le territoire: les peuples indigènes ont le droit de posséder et de cultiver la terre sur laquelle ils vivent.
2. La récupération des ressources naturelles du pays: l'Etat doit annuler les contrats d'exportation de toutes les ressources naturelles aux mains des sociétés étrangères et ainsi récupérer la souveraineté nationale.

⁷⁴ Nous reviendrons plus en détail sur la notion de colonialisme interne lorsque nous aborderons la notion de décolonisation, les deux notions étant liées entre elles.

⁷⁵ D'après l'article de ORTIZ DE ZARATE Roberto, [en ligne]. Disponible sur http://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_sur/bolivia/evo_morales_ayma

3. Etre un pays productif: privilégier le développement pour sortir de la pauvreté en s'appuyant sur les ressources naturelles renouvelables.
4. Un Etat "contrôlé" par les forces sociales: un Etat qui ne travaille pas pour l'intérêt des entreprises transnationales mais un Etat dont les institutions soient au service du peuple.
5. Une réforme de l'Armée et de la Police : ces deux institutions jouent un rôle important dans la vie politique du pays. Elles sont au premier rang pour le maintien de l'ordre dans le pays lors de grèves ou manifestations, ce qui leur vaut d'être associées à des forces répressives. La participation des militaires est encore plus marquante dans l'histoire récente du pays puisqu'ils ont pris le pouvoir à plusieurs reprises lors de coups d'Etat et ont instauré des dictatures (1964-1982). Il faut également noter que, jusqu'à présent, la formation des hauts gradés de l'armée bolivienne était dispensée par des militaires de l'armée des Etats-Unis. La réforme de ces deux institutions répond à la nouvelle orientation politique voulue, à savoir couper les liens politiques entre ces institutions et les précédents gouvernements. L'armée et la police doivent être au service du peuple bolivien comme l'indique le discours officiel. Cette idée sera mise en œuvre avec la création de l'Ecole militaire anti impérialiste inaugurée en 2016 dans le département de Santa Cruz.
6. L'Education pour être libre: réformer l'éducation en donnant aux peuples indigènes la décision et le champ d'action pour l'enseignement des langues et cultures indigènes.
7. Les services de santé: un service public accessible à tous sans discrimination.
8. La suppression du service militaire obligatoire et l'incorporation des femmes dans la vie publique.

9. L'intégration du pays en récupérant ce que le MAS appelle "notre monde": sur la scène internationale, le pays doit orienter sa politique vers une intégration latino-américaine et résister aux tendances de globalisation.
10. Une *Asamblea Popular Constituyente*, assemblée populaire constituante formée par les représentants des organisations sociales et non plus par les hommes politiques « de profession ». Cette assemblée aura comme tâche d'élaborer une constitution « du peuple et pour le peuple ».

Le concept de colonisation interne est le concept sur lequel nous nous appuyerons pour comprendre le projet de construction d'un nouvel Etat basé sur la prise en compte des « philosophies ancestrales » des peuples indigènes et sur le rejet des idées néolibérales et capitalistes. Le discours électoral du MAS s'appuie sur la notion de destin uni des peuples du tiers-monde. Il veut que son projet de nouvel Etat dépasse les frontières nationales et serve d'exemple.

La "filosofía ancestral y milenaria" de los pueblos, la consideración de Bolivia como un "Estado plurinacional", el impulso a la construcción de la "gran patria latinoamericana", la proclamación de la "unidad de destino con los pueblos del Tercer Mundo" y el "rechazo a toda forma de penetración o sojuzgamiento imperialista".⁷⁶

⁷⁶ Ibid. Disponible sur http://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_sur/bolivia/evo_morales_ayma

La volonté de rupture est clairement énoncée. Pour refonder le pays, le MAS veut mettre fin à l'esprit colonial toujours présent, selon son discours, en lançant une révolution culturelle. Dans cette perspective, le concept de colonisation interne est à comprendre comme la présence toujours d'actualité de l'esprit et des structures coloniales dans la façon de penser et de concevoir l'Etat. Le discours de campagne électorale reprend l'affirmation que l'esprit et les structures de l'Etat colonial se traduisent par l'existence de l'exclusion et de la discrimination des populations indigènes. Pour mettre fin à la colonisation interne, le parti du MAS annonce son projet de refondation du pays.

Morales, su compañero de boleta para la Vicepresidencia, García Linera, y el partido hicieron capítulo de sus propuestas de gobierno con los fines de "refundar la República de Bolivia", superar "las estructuras sociales y de producción que imponen la exclusión y la discriminación en el estado colonial en que nos tienen viviendo", y lanzar una "revolución cultural que implique cambios en todos los sectores de la comunidad boliviana"⁷⁷.

La victoire de Evo Morales Ayma et du MAS : un nouvel ordre politique, vers un Etat plurinational

⁷⁷ Ibid. Disponible sur http://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_sur/bolivia/evo_morales_ayma

Evo Morales Ayma, à la tête de son parti, le MAS, est le grand gagnant des élections anticipées. Le 18 décembre 2005, il est reconnu comme le gagnant incontestable des élections avec 53,7% des votes : *El 18 de diciembre de 2005, con una participación del 84,5% del censo, Morales ganó la Presidencia con un impresionante 53,7% de los votos*⁷⁸. Le triomphe électoral du MAS lui permet d'accéder au pouvoir sans avoir à faire une quelconque alliance politique. C'est une performance remarquable dans la mesure où tous les gouvernements précédents, depuis le retour de la démocratie, avaient dû conclure des alliances pour gouverner. Son score électoral lui assure directement la majorité au sein du Congrès, à savoir l'institution chargée du pouvoir législatif. Les cérémonies officielles d'investiture du futur président Evo Morales Ayma sont prévues pour l'année suivante, en janvier 2006. Le caractère inédit du triomphe électoral avec une telle majorité se retrouve aussi dans les modalités de l'investiture. Elle aura lieu en deux temps, la première cérémonie se tiendra à Tiwanacu et la seconde à La Paz.

L'investiture du Président Evo Morales Ayma à Tiwanacu

Une première investiture est organisée sur le site archéologique de Tiwanacu. Elle est chargée d'une forte symbolique culturelle et politique. Il s'agit de l'ancien centre politique et religieux de la civilisation préhispanique Tiwanacu dont l'apogée se situe entre le Vème siècle et le XIème siècle. La seconde cérémonie officielle d'investiture a lieu à la Paz, au siège du gouvernement.

⁷⁸ Ibid. Disponible sur http://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_sur/bolivia/evo_morales_ayma

Al día siguiente, 22 de enero de 2006, tuvo lugar la toma de posesión presidencial en el Congreso Nacional

El 21 de enero Morales fue el protagonista en las ruinas magníficas de Tiwanaku, capital espiritual y política de la elevada civilización preincaica que floreció en el Altiplano hasta su colapso en torno al año 1.000 de la era cristiana, de una ceremonia ancestral rebosante de etnicidad y simbolismo a la que asistieron miles de miembros de las etnias del Altiplano. Ataviado con galas de caudillo indígena que le reconocían como Jacha Mallku (Gran Cónдор) y rodeado de parafernalia precolombina, el próximo presidente, previa purificación ritual, recibió los atributos de mando de los sacerdotes, los cuales impetraron al Inti, el Dios Sol, y a la Pachamama, la Madre Tierra, para que le ayudaran en la tarea que tenía por delante.

Le nouveau président de Bolivie, Evo Morales Ayma, se présente à ses partisans vêtu d'un ensemble noir, d'une chemise blanche ouverte au cou, sans cravate, le tout inspiré de motifs indigènes. Avant de commencer son discours, il demande une minute de silence à la mémoire des figures historiques de la résistance inca contre les colonisateurs espagnols, des dirigeants des mouvements indigènes boliviens, ainsi qu'à la mémoire de Che Guevara, des cultivateurs de coca de Cochabamba, des habitants de El Alto, des mineurs et à la mémoire de tous les autres martyres qui se sont battus au nom de la liberté. Le Président Evo Morales Ayma profère des critiques acerbes sur la classe politique traditionnelle en générale et sur ses prédécesseurs des gouvernements

néolibéraux. Il garantit, qu'avec lui, prendra fin « l'Etat colonial » ainsi que les cinq-cents ans d'injustice, d'inégalité, de discrimination et d'oppression vécus par les peuples indigènes de Bolivie. Ce discours est prononcé d'un ton véhément et revêt un contenu nettement revendicatif. Pour réaliser ce projet, il se donne comme objectif politique la « refondation » du pays. La même année, le 6 août 2006, il ordonne la création d'une Assemblée constituante qui devra commencer à mettre son projet politique en marche.

Vestido con un traje negro de alpaca con ribetes marrones, camisa blanca desabotonada al cuello y sin corbata –el elegante conjunto, de reminiscencias indígenas, fue diseñado para la ocasión por la modista Beatriz Canedo Patiño-, el nuevo jefe del Estado pronunció un duro discurso rebosante de reproches, denuncias y reivindicaciones. El mandatario, tras pedir un minuto de silencio en memoria de los líderes históricos de la resistencia inca contra los españoles, los dirigentes del indigenismo boliviano, el Che Guevara, los cocaleros de Cochabamba, los paisanos de El Alto, los mineros y todos los demás caídos y "mártires por la liberación", arremetió contra la clase política y sus predecesores en el cargo, condenó el "todavía vigente Estado colonial", prometió trabajar para "acabar con 500 años de injusticia, desigualdad, discriminación y opresión" sufridas por aymaras, quechuas y guaraníes, y anunció un Gobierno capaz de liderar la "refundación" de Bolivia, magna empresa que comenzaba con la instalación el 6 de agosto de una Asamblea Constituyente.

Ce discours du Président Evo Morales Ayma fait appel à l'imaginaire collectif. Lorsqu'il s'adresse en public, il prend appui sur certains faits historiques pour mettre en valeur ses positions. Il insiste avec force détermination sur tous les faits et les personnages historiques sur lesquels s'appuie le parti du MAS pour renforcer les prises de position du gouvernement. Ces références historiques renvoient à des événements de luttes qui représentent des défaites pour les protagonistes nommés. Cependant, ce qui est mis en avant dans ce discours, c'est l'image des héros qui ont lutté contre l'oppression et l'injustice commises par les classes gouvernantes. Aujourd'hui, c'est à leur tour d'accéder au pouvoir. C'est ainsi que cette prise de position montre que Evo Morales Ayma appelle à l'histoire pour légitimer son discours. Afin de mener à bien le grand projet de « refondation du pays », il s'engage à mettre en place le 6 août une *Asamblea Constituyente*, assemblée constituante, pour garantir la rédaction d'une nouvelle constitution pour le pays. La question des ressources naturelles fait également partie de son discours et annonce le programme de nationalisation.

En sus primeras alocuciones como mandatario electo para el período de gobierno 2006-2011, Morales dio las gracias a todos los bolivianos, indígenas, mestizos y criollos, gentes del campo y de la ciudad, que habían permitido este triunfo, y prometió gobernar junto a los movimientos sociales. Asimismo, reiteró su determinación de nacionalizar los hidrocarburos y de derogar las cláusulas contractuales que en la práctica daban a las petroleras el derecho de propiedad sobre los pozos. Si bien las compañías no serían "extorsionadas", no habría tratos con quienes "robaron al país" y "vendieron la patria", puntualizó. También, instó a construir en Latinoamérica el "Tahuantinsuyu" y la "patria grande" soñada por Simón Bolívar.

Le discours du président Evo Morales Ayma insiste sur un nouveau départ pour les peuples indigènes du monde. Il associe les politiques néolibérales aux politiques coloniales subies par les populations indigènes. Cette partie de son discours a une résonance historique nationale mais peut être vue comme un appel lancé aux autres pays ayant subi le même passé colonial.

A los congregados, Morales les anunció el comienzo del "nuevo año para los pueblos originarios del mundo" y su convicción de que "solo con la fuerza del pueblo, con la unidad del pueblo, vamos a acabar con el modelo colonial y el modelo neoliberal.

Pour la victoire électorale du MAS, le parti s'est adressé à un électorat hétérogène qui se retrouve soit au sein du groupe des indigènes, des travailleurs ou des classes moyennes : *convencido como estaba de que su candidatura iba a aglutinar el voto de los indígenas, los trabajadores y los elementos progresistas de las clases medias*⁷⁹. Tous ont un point commun, celui d'être déçu et de rejeter les politiques des gouvernements néolibéraux. La victoire triomphante du MAS sans nécessité d'alliance, lui donne une marche de manœuvre totale. Cela permet au président de mettre en œuvre les points forts énoncés pendant sa campagne électorale.

⁷⁹ Ibid. Disponible sur http://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_sur/bolivia/evo_morales_ayma

Les premières mesures proposées par le président Evo Morales Ayma pour imposer son programme électoral sont les suivantes.

1. La convocation d'une assemblée constituante.
2. La nationalisation et l'industrialisation des hydrocarbures. Pour cela, « refonder » l'entreprise YPFB et destiner en priorité la production de gaz du département de Tarija pour un usage domestique. Cela répond aux évènements contestataires de la *guerra del gas* du mois d'octobre 2003.
3. L'élaboration d'une loi « des autonomies », basée sur la diversité culturelle et régionale. Elle favorise la décentralisation politique, économique et administrative pour favoriser une redistribution plus juste des richesses entre tous les Boliviens.
4. Un plan de développement productif qui s'oppose ainsi au décret suprême, D.S. 21060 mis en place depuis l'époque des gouvernements néolibéraux.
5. Un plan de sécurité citoyenne.
6. Une loi contre l'impunité et la corruption. Cette décision peut faire référence aux problèmes de corruption dont l'ex président Gonzalo Sanchez de Lozada a été accusé.
7. Une loi d'austérité étatique appelée *ley de tijera*, loi des ciseaux. Cette expression imagée annonce la limitation des rémunérations des hauts fonctionnaires.
8. Une loi sur la production de la terre pour développer les régions rurales. Pour cela, éliminer les « latifundios » non productifs, distribuer des fermes aux paysans pour ensuite élaborer une réforme agraire de type socialiste.

9. Un nouveau système de sécurité sociale plus équitable, juste et égalitaire.
10. Une loi pour transformer l'éducation en revalorisant la culture.

Le point 10 est celui qui retient notre attention et qui répond aux nouvelles orientations éducatives. Nous verrons dans le chapitre 5 à quelles références renvoie le terme culture. Nous verrons pourquoi nous parlons de « re »valorisation et quelles sont les mesures mises en place pour revaloriser la culture.

La mise en place du projet politique a pour but de faire disparaître au sein de l'Etat les structures dites de colonialisme interne et du néolibéralisme qui est associé à ce concept :

Presentado por el presidente el 16 de junio de 2006 y aprobado mediante el D. S. 29272 el 12 de septiembre de 2007, el PND proclamaba la meta general de avanzar hacia el "Estado social, plurinacional y comunitario", lo que requería el "desmontaje del colonialismo y el neoliberalismo" en el país.

Ainsi naît le projet politique de l'Etat plurinational communautaire, projet phare du parti du MAS. La première étape est la formation d'une Assemblée constituante chargée de l'élaboration de la nouvelle constitution de l'Etat plurinational.

La colocación de otra de las piedras angulares de la "refundación nacional" anunciada por el MAS en la última campaña electoral, a saber, la convocatoria de una Asamblea Constituyente encargada de elaborar la Constitución de la nueva "Bolivia digna,

comunitaria, solidaria y productiva" y de dar el debido traje legal al "Estado social, plurinacional y comunitario" concebido por Morales, se hizo esperar incluso menos que la nacionalización de los hidrocarburos y el arranque de la reforma agraria

En accédant au pouvoir le MAS propose un nouveau modèle politique pour le pays qui se veut en opposition totale avec les directives des précédents gouvernements d'inspiration néolibérale. Le nouveau parti au pouvoir veut renforcer la participation de l'Etat dans différents domaines privatisés par les gouvernements antérieurs comme c'est le cas dans le domaine économique. La grande mesure adoptée dans ce cadre est la nationalisation des hydrocarbures, des entreprises de télécommunications et de fonderie.

Dès août 2006, l'Assemblée Constituante qui siège à Sucre est nommée pour élaborer la rédaction d'une nouvelle Constitution pour le pays. Les principaux thèmes qui sont débattus lors des sessions de l'Assemblée Constituante se situent autour de :

- La vision d'un Etat plurinational qui prenne en compte les peuples indigènes pour définir le pays.
- La reconnaissance de toutes les religions et croyances.
- La reconnaissance des droits sociaux et économiques pour tous, entre autres, le droit à la santé, au travail et à l'éducation.

Le travail de l'Assemblée Constituante a duré plus d'un an et a été marqué par de nombreux conflits d'opinions. L'instauration du nouvel ordre politique revendiqué par la nouvelle Constitution divise politiquement le pays. Cette division se manifeste entre le pouvoir central basé à La Paz et les régions dites « orientales » des terres basses. La ville de Sucre, en tant que capitale constitutionnelle des actions d'opposition au gouvernement

en place au sein du parlement ou dans les rues. Finalement, le texte de la Nouvelle Constitution Politique de l'Etat est soumis à un référendum et elle est approuvée en janvier 2009.

El 25 de enero de 2009, con una participación verdaderamente masiva, del 90,2%, la Constitución salida de la Asamblea de 2007 y sometida a modificaciones de última hora quedó ratificada por el pueblo con un 61,4% de votos favorables. Se trataba de una mayoría holgada, pero ni mucho menos arrasadora. Además, el no venció en Beni, Santa Cruz, Pando y Tarija, con porcentajes que iban del 56% al 67%. Todo ello dio pie a la oposición conservadora para hablar de "empate técnico" y reclamar a Morales un "pacto nacional". El presidente replicó que no había tal empate técnico y que el contenido de la Constitución estaba zanjado."

La nouvelle constitution de l'Etat plurinational (NCEP), 2009

La nouvelle constitution de l'Etat plurinational (NCEP) est un texte composé de quatre parties, lesquelles sont divisées en titres et en chapitres. Pour une première approche du texte juridique nous nous concentrerons sur les principes sur lesquels se base le nouveau modèle d'Etat. Que proclament-ils ? Pour répondre à cette question, nous nous appuierons sur le préambule et les deux premiers chapitres (première partie, titre I) de la constitution que nous avons reproduite en annexe 5. Puis, de cette nouvelle constitution nous prendrons en compte les orientations idéologiques et politiques. Notre lecture se concentrera sur la question des populations indigènes ainsi que sur la question éducative

et culturelle en nous référant au quatrième et au sixième chapitres qui figurent dans la première partie, titre II de la NCEP.

Le préambule de la NCEP fait référence à la Bolivie en soulignant deux caractéristiques principales. L'une renvoie au caractère pluriel et à la diversité du pays dans plusieurs domaines et l'autre renvoie au caractère combatif des habitants au long de l'histoire. La première caractéristique relève du domaine géographique et culturel. Elle insiste sur la notion de pérennité et de diversité présente sur tout le territoire bolivien.

Nuestra amazonia, nuestro chaco, nuestro altiplano y nuestros llanos y valles se cubrieron de verdores y flores. Poblamos esta sagrada Madre Tierra con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas.

Quant au caractère combatif, le préambule s'y réfère en insistant sur les luttes qui ont jalonné la construction du pays depuis la période coloniale jusqu'à nos jours.

El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado.

Cette présentation du pays met en relief le caractère pluriel prédominant que l'on retrouvera dans la nouvelle façon de concevoir l'Etat et d'organiser le système éducatif. Quant au caractère revendicatif du pays, le texte du préambule fait ressortir le sentiment d'injustice toujours présent et il insiste sur la nécessité d'un changement politique qui doit instaurer une justice sociale.

La dix-septième constitution dans l'histoire de la Bolivie promeut des changements et des innovations dans l'esprit de « refondation » du pays. Dans le préambule, elle proclame que les Boliviens laissent derrière eux l'Etat colonial, républicain et néolibéral. Cette prise de position annonce le défi historique qui consiste à créer ensemble un Etat unitaire, social, de droit plurinational communautaire :

Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario [...]

Le nouveau modèle d'Etat est ainsi présenté en ces mots à l'article 1 de la NCEP:

Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

Le pays nommé jusqu'à ce jour « République de Bolivie » prend la nouvelle appellation d' « Etat plurinational de Bolivie ». Ce changement d'ordre constitutionnel et politique n'affecte pas la question de la capitale : la ville de Sucre reste la capitale officielle du pays et le siège des organes judiciaires. La ville de La Paz continue à être la capitale politique, législative et administrative avec le siège du gouvernement et des différents ministères. Le projet de « refondation » répond essentiellement à une nouvelle orientation idéologique et politique décidé par le gouvernement.

L'approbation de la Nouvelle Constitution Politique a lieu le 7 février 2009. Le Président Evo Morales Ayma proclame la « refondation » d'une nouvelle Bolivie unie. La signature du nouveau texte constitutionnel donne lieu à une cérémonie dans la ville de El Alto, à la périphérie de La Paz. C'est de cette même ville qu'était parti le violent mécontentement et les manifestations contre l'ancien gouvernement en 2003. Dans son discours, le chef de l'Etat Evo Morales Ayma s'adresse à la population en proclamant un vif discours chargé de revendications qui en appelle à l'histoire :

*Hermanas y hermanos, es impresionante lo que estamos haciendo: de la rebelión de nuestros antepasados a la revolución democrática y cultural (...), a la refundación de Bolivia*⁸⁰

⁸⁰ Ibid. Disponible sur.
http://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_sur/bolivia/evo_morales_ayma

Le lendemain, il forme son nouveau gouvernement plurinational conformément à la Nouvelle Constitution.

Les populations indigènes dans la nouvelle constitution de l'Etat plurinational

Afin d'analyser quelle approche est privilégiée en ce qui concerne la question des populations indigènes, nous consacrerons notre étude à la place qu'elles occupent et au rôle qu'elles ont au sein de la nouvelle constitution. De quelle manière est abordée la thématique des populations indigènes ? Comment sont-elles définies ? Quelles relations existe-t-il entre l'Etat et les populations indigènes ? Quelle représentation des populations indigènes y figure ? En nous référant principalement au quatrième chapitre de la constitution (annexe 6), qui aborde le sujet des droits des populations indigènes, et au sixième chapitre (annexe 7), nous verrons quel est l'espace réservé aux langues et aux cultures indigènes dans la présentation de l'organisation de l'Etat et par conséquent du modèle de société souhaitée.

Articles consacrés à la question indigène

Le quatrième chapitre (Titre II) est consacré à la définition des droits des populations indigènes. Ce chapitre commence par définir, à l'article 30, les populations indigènes en tant que groupe sous la nouvelle appellation de « nation et peuple indigène premier et paysan » :

Artículo 30°.-

I. Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones,

territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española.

Cette nouvelle appellation insiste sur le fait que l'existence et l'organisation des populations est antérieure à la conquête espagnole. Cette reconnaissance porte en soi une nouvelle dimension qui a pour but de légitimer historiquement leur présence actuelle et de leur ouvrir des droits jusqu'alors ignorés.

En ce qui concerne les droits des populations indigènes, nous commenterons la suite de l'article 30 énonçant les principaux droits :

Les droits culturels et religieux

II 2. [...] identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, y [...] su propia cosmovisión

Il est question des savoirs, des langues et des symboles à valoriser, respecter et promouvoir,

II 9. [...] saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados

On aborde le sujet de l'éducation intra, inter culturelle et plurilingue.

II 12. una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo

On insiste sur la participation des populations indigènes au sein des institutions étatiques.

II 18. A la participación en los órganos e instituciones del Estado

Articles généraux et impact spécifique sur les populations indigènes

Après avoir commenté les articles concernant directement les populations indigènes, nous considérerons les sujets traités de façon générale mais qui ont un impact direct et nouveau sur les populations indigènes. L'article 4 de la NCEP établit un changement en ce qui concerne la question de la religion. La religion catholique n'est plus la seule religion reconnue dans le pays. Dorénavant l'Etat se porte garant du respect de la liberté de culte et de croyances liés aux cosmovisions indigènes.

Artículo 4° El Estado respeta y garantiza la libertad de religión y de creencias espirituales, de acuerdo con sus cosmovisiones. El Estado es independiente de la religión.

L'article 5 aborde un changement d'ordre linguistique. Il déclare comme langues officielles l'espagnol et les trente-six langues des populations indigènes du pays, les « nations et peuples indigènes premiers et paysans », *naciones y pueblos indígena originario campesinos*.

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu´we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

La reconnaissance des droits des populations indigènes ainsi que de leurs traditions se reflètent aussi par des nouveautés symboliques au sein de plusieurs articles qui présentent le modèle de l'Etat. L'article 6 adopte en tant que symbole étatique le drapeau de la *whipala*, drapeau multicolore utilisé actuellement par les populations indigènes andines. Actuellement, ce drapeau siège aux côtés du drapeau tricolore « rouge, jaune, vert » aussi bien lors d'évènements officiels en Bolivie qu'à l'extérieur du pays.

Los símbolos del Estado son la bandera tricolor rojo, amarillo y verde; el himno boliviano; el escudo de armas; la wiphala.

L'article 8 promeut les principes éthiques et moraux de l'Etat. Ils sont énoncés d'abord en langues indigènes puis traduit en espagnol:

El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

D'après notre analyse des articles de la NCEP qui traitent des populations indigènes, il peut sembler que le groupe *naciones y pueblos indígena originario campesinos* constitue un ensemble avec des caractéristiques similaires. Or, l'article 31 met en évidence une situation peu connue à savoir l'existence de populations indigènes composées de peu d'individus ou d'individus ne souhaitant aucun contact avec l'Etat. Cette situation montre que le groupe des populations indigènes renvoie à des contextes divers dont les attentes vis-à-vis de l'Etat peuvent différer.

Artículo 31°.-

I. Las naciones y pueblos indígena originarios en peligro de extinción, en situación de aislamiento voluntario y no contactados, serán protegidos y respetados en sus formas de vida individual y colectiva. II. Las naciones y pueblos indígenas en aislamiento y no contactados gozan del derecho a mantenerse en esa condición, a la delimitación y consolidación legal del territorio que ocupan y habitan”.

Ces articles sélectionnés montrent la volonté de la part du gouvernement d'introduire, comme références, de nouveaux éléments symboliques, éthiques et

linguistiques associés aux cultures indigènes. Sans nommer directement les populations indigènes dans ces articles, l'intention est de les placer au centre de la structure de l'Etat. Le texte constitutionnel définit l'Etat ainsi, avec ces différentes caractéristiques.

Les symboles culturels et politiques de l'Etat plurinational

Avec l'adoption de la nouvelle constitution, le pays adopte de nouveaux symboles culturels et politiques. L'Etat fait appel à l'imaginaire spirituel et historique de la population pour façonner et élever au rang de symboles nationaux des entités jusqu'alors éloignées de la sphère étatique. Le préambule de la NCEP pose le cadre idéologique et spirituel du nouveau projet politique en présentant le modèle du *Vivir Bien* et la figure de la Terre-Mère comme symboles de l'Etat plurinational.

*Un Estado basado en [...] donde predomine la
búsqueda del vivir bien [...]*

*Cumpliendo el mandato de nuestros pueblos, con la
fortaleza de nuestra Pachamama [...] refundamos
Bolivia.*

Les membres de l'Assemblée constituante et les partisans de l'adoption de la NCEP sont mis à l'honneur dans le préambule. On y fait référence, tels des héros de guerre, octroyant ainsi un caractère historique au texte constitutionnel et à la période traversée.

*Honor y gloria a los mártires de la gesta
constituyente y liberadora, que han hecho posible
esta nueva historia*

L'article 6 II de la NCEP relatif aux symboles de l'Etat plurinational énumère sept symboles officiels issus d'horizons divers. Les uns sont issus du monde militaire et sont en vigueur, à quelques changements près, depuis la création du pays en tant que république indépendante. Il s'agit du drapeau « rouge, jaune, vert », de l'hymne national, du bouclier d'armes et de la cocarde « rouge, jaune, vert ». Avec les deux fleurs aux couleurs nationales, la « kantuta » et le « patujú », la flore du pays est élevée au rang de symbole national. Il est intéressant de remarquer le choix des deux fleurs, la première nommée poussant généralement dans les régions des vallées andines et la seconde, présente dans la région des terres basses. Symboliquement, la représentation de ces fleurs vient renforcer le caractère national valorisant l'union dans la diversité. Le drapeau de la *wiphala*, déjà nommé précédemment, occupe dorénavant, au même titre que les symboles cités ci-dessus, une place officielle.

Los símbolos del Estado son la bandera tricolor rojo, amarillo y verde; el himno boliviano; el escudo de armas; la wiphala; la escarapela; la flor de la kantuta y la flor del patujú

L'importance de la feuille de coca est telle qu'elle occupe une place symbolique et politique dans la NCEP comme en témoigne l'article 384 qui lui est consacré.

Artículo 384°. El Estado protege a la coca originaria y ancestral como patrimonio cultural, recurso natural renovable de la biodiversidad de Bolivia, y como factor de cohesión social; en su estado natural no es estupefaciente. La revalorización, producción,

comercialización e industrialización se regirá mediante la ley.

Elle est élevée au rang de patrimoine culturel, ressource naturelle de la biodiversité du pays et comme facteur de cohésion sociale. L'Etat se charge de la protéger en lui redonnant ses lettres de noblesse, pour effacer l'amalgame entre feuille de coca et drogue. Une nouvelle loi est prévue pour favoriser sa production et sa commercialisation Elle doit remplacer l'ancienne loi votée sous les gouvernements néolibéraux, jugée discriminative et obéissants aux directives des Etats-Unis d'Amérique :

Actualmente, la producción de coca está regida por la Ley 1.008, aprobada el 18 de julio de 1988. Denominada Ley del Régimen de la Coca y Sustancias Controladas, establecía el límite máximo de producción en 12.000 hectáreas y consideraba que la coca de Chapare debería ser erradica. (El Deber 30/04/2016)

Par cet article, Evo Morales Ayma s'adresse à ses partisans *cocaleros*, s'assurant ainsi leur appui et s'oppose frontalement par la même occasion aux services de lutte contre la drogue venant des Etats Unis et ayant opéré dans le pays jusqu'en 2008. Cette reconnaissance de la feuille de coca comme patrimoine culturel sera présentée plus tard à l'ONU. En plus d'être une reconnaissance au niveau national, cet article a l'ambition d'avoir une visée internationale pour la Bolivie.

Le modèle éducatif et culturel dans la NCEP.

Le modèle culturel du système éducatif défendu par la NCEP est annoncé dès le début de la Constitution de 2009, aux articles 9 et 17. Les concepts « d'intra culturalité et d'interculturalité » prédominent dans le discours. Tout comme le terme « plurilinguisme », ils servent à affirmer le projet politique destiné à consolider l'unité du pays en garantissant la « pluri nationalité », l'existence officielle de plusieurs nations au sein de celui-ci. L'éducation, en étant interculturelle, doit éliminer toute discrimination.

Artículo 9°.- Son fines y funciones esenciales del Estado, además de los que establece la Constitución y la ley: 2. Garantizar [...] el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe 3. Reafirmar y consolidar la unidad del país, y preservar como patrimonio histórico y humano la diversidad plurinacional. [...]

Artículo 17°.- Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.

Ces deux articles qui annoncent le modèle éducatif défendu par la NCEP insistent sur la dimension culturelle de l'éducation. En développant un modèle interculturel, l'éducation doit permettre à chacun de s'identifier à une des cultures indigènes présentes dans le pays et dont les langues sont officiellement langues d'Etat. L'auto identification culturelle est le maître mot de ce processus de catégorisation de la société bolivienne.

Artículo 21°.- Las bolivianas y los bolivianos tienen los siguientes derechos: 1. A la autoidentificación cultural.[...]

Le droit à l'auto identification culturelle, à travers son exercice, est une priorité éducative qui est développée dans la NCEP. Le chapitre 6 de la NCEP, *Educación, interculturalidad y derechos culturales*, consacre vingt-deux articles aux droits culturels au sein du contexte éducatif de l'éducation primaire jusqu'à l'éducation supérieure dans les universités. Les concepts d'« inter culturalité, intra culturalité, plurilinguisme et de décolonisation », que nous aborderons en contexte dans le chapitre 5, prédominent dans la définition des droits culturels énoncés aux articles suivants.

Artículo 78°.-

I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. III. El sistema educativo se fundamenta en una educación [...] liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.

Artículo 80°.- II. La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado.

La consolidation du modèle d'Etat plurinational passe par un système éducatif qui, en renforçant l'identité culturelle, a pour but d'unir le pays. Cette consolidation se fait par le développement de l'identité culturelle chez les populations indigènes. L'inter culturalité est présentée comme une richesse culturelle pour l'Etat. De plus, le développement de cette identité culturelle est renforcé, au sein du système éducatif, par acquisition de la langue espagnole lue et écrite en prenant en compte la culture et la langue maternelle de l'apprenant.

Artículo 84°.- El Estado y la sociedad tienen el deber de erradicar el analfabetismo a través de programas acordados con la realidad cultural y lingüística de la población.

La valorisation et le développement de l'identité culturelle présentés comme étant au cœur du futur système éducatif a pour but politique final la concrétisation d'une conscience dite plurinationale.

Artículo 90°.- III. El Estado, a través del sistema educativo, promoverá la creación y organización de programas educativos a distancia y populares no escolarizados, con el objetivo de elevar el nivel cultural y desarrollar la conciencia plurinacional del pueblo

Le futur système éducatif supérieur est aussi pris en compte pour développer l'auto identification culturelle et la conscience dite plurinationale. Les universités doivent

proposer une éducation intra culturelle, interculturelle et plurilingue mettant au même niveau les connaissances dites universelles et les connaissances issues des mondes indigènes. Pour cela, il leur est demandé de mettre en place des programmes d'apprentissage des langues indigènes et des programmes de recherche sur les cultures indigènes.

Artículo 91°.-

I. La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos. II. La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión [...] promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; [...]

Artículo 95°.-

I. Las universidades deberán crear y sostener centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural, de acceso libre al pueblo, en concordancia con los principios y fines del sistema educativo. II. Las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas

de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

Pour les enseignants, au cœur du futur système éducatif, l'Etat prévoit de leur dispenser une formation intra culturelle, interculturelle et plurilingue.

Artículo 96°.-

I. Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe [...]

A travers ces articles, nous pouvons déjà avoir un aperçu du modèle culturel souhaité par la NCEP et qui sera officiellement mis en place par la loi ASEP un an plus tard. Il ressort de ces articles de la NCEP que l'école est le lieu privilégié pour développer l'auto identification culturelle et créer une conscience plurinationale.

Pour conclure ce chapitre, nous retiendrons ce qui permet de déterminer l'influence grandissante des mouvements sociaux en ce début de XXIème siècle en Bolivie. Leurs forces d'action et leur amplitude jouent un rôle politique dans la démission en 2003 du président Gonzalo Sanchez de Lozada. Reprenant la fonction présidentielle, Carlos Mesa Gisbert et son gouvernement dirige de 2003 à 2005 un pays agité par les actions de ces mêmes mouvements sociaux. Les mouvements sociaux continuent à influencer la vie politique et sociale du pays jusqu'à l'appel aux élections anticipées en 2005 qui voit la victoire du MAS et de ses candidats Evo Morales Ayma et Alvaro Garcia Linera. L'adoption de la nouvelle constitution en 2009 qui donne naissance officiellement

à l'Etat plurinational de Bolivie est la mesure emblématique du gouvernement du MAS tant d'un point de vue politique que symbolique.

Tout au long du chapitre 4, nous avons tenté d'analyser les circonstances dans lesquelles le discours du MAS a gagné en popularité jusqu'à l'obtention de la fonction présidentielle par Evo Morales Ayma. Cette victoire est largement favorisée par les fortes tensions entre le gouvernement précédent et les mouvements sociaux, nées d'un mécontentement relatif à l'exploitation des ressources naturelles. La gestion et les bénéfices tirés de ces ressources telles que le gaz et l'eau, provoquent l'exaspération et la perte de confiance de la population envers la classe politique dirigeante. Aux yeux de la société, les mesures économiques néolibérales du gouvernement représentent un préjudice financier pour la population en général qui ne perçoit pas les gains financiers de l'exploitation et de la vente des ressources naturelles. Le fossé entre la classe dirigeante et la population, organisée en mouvements sociaux, repose sur des critiques d'ingérence étrangère concernant l'exploitation et la vente des ressources naturelles. Ce sentiment d'ingérence et de spoliation est soutenu par les mesures économiques néolibérales des gouvernements. Les bénéfices et les décisions sont perçus comme répondant davantage aux intérêts des compagnies étrangères exploitant les ressources naturelles qu'aux intérêts nationaux et de ce fait de la population en général. Ce mécontentement favorise l'émergence d'un mouvement social en particulier, le mouvement des *cocaleros*, les producteurs de feuilles de coca. Leurs revendications sont reprises dans une démarche politique par le mouvement vers le socialisme, le MAS. Aux revendications politiques et économiques vont s'ajouter des revendications culturelles et ethniques. Autour de la feuille de coca se cristallisent plusieurs revendications. Elle est présentée comme symbole des cultures indigènes ancestrales et sa libre culture est considérée comme une marque de souveraineté face à l'ingérence étrangère. La politique d'éradication du trafic de drogue par la limitation des surfaces cultivables de feuilles de coca et de sa production, menée

par les différents gouvernements depuis la loi 1008⁸¹ en vigueur à partir 1988, fait surgir des revendications socio-culturelles. Elles prennent de l'ampleur au fur et à mesure des politiques d'éradication forcée jusqu'à devenir des forces sociales s'opposant fermement aux gouvernements néolibéraux.

Mettre en avant la dynamique sociale et la mobilisation dans le pays nous permet de tracer le chemin qui voit l'émergence d'un nouveau parti politique, le MAS, et qui favorise la naissance d'une nouvelle classe politique dirigeante. Les conflits sociaux bousculent les codes politiques et entraînent des réflexions et des propositions par rapport à une nouvelle conception du pays et par conséquent de la société. La promulgation de la nouvelle NCPE en 2009, qui donne officiellement naissance à l'Etat plurinational de Bolivie, en est l'illustration première. La singularité sur laquelle nous nous appuyons est celle de la dénomination « plurinational » d'une part, car elle n'apparaît pas dans les constitutions précédentes du pays et d'autre part, principalement car elle apporte une représentation nouvelle. Le modèle d'Etat dit plurinational se compose maintenant de plusieurs nations, lesquelles renvoient aux trente-six nations indigènes répertoriées officiellement. Cette singularité repose sur la façon inédite d'envisager dans les institutions les *naciones*, les nations qui constituent le pays, officiellement appelées *naciones y pueblos indígenas originarios campesinos*. Le discours du nouvel ordre politique et social naissant est fermement déterminé à marquer une rupture avec celui des gouvernants ayant exercé le pouvoir depuis l'indépendance. Le discours officiel les considère comme ayant continué à adopter pour le pays un modèle d'Etat dit colonial en ignorant consciemment les populations indigènes et en niant leur participation au sein de l'Etat. Les trente-six langues indigènes devenues langues officielles de l'Etat plurinational constituent notre point de départ pour analyser dans quelle mesure ce

⁸¹ Loi du régime de la coca et des substances contrôlées. La loi encadre la production et la vente de la feuille de coca afin de fixer les actions gouvernementales qui luttent contre l'excédent de production et la vente de la feuille de coca dans le circuit illégal du trafic de drogue.

nouveau modèle d'Etat se retrouve dans le contexte éducatif, sujet du chapitre qui suit. L'analyse de la NCEP et particulièrement les articles qui se rapportent aux langues et aux cultures indigènes donne le contexte dans lequel seront mises en place les futures mesures politiques. Dans le chapitre 5, nous nous attacherons à distinguer quelle approche est adoptée en ce qui concerne les langues et les cultures indigènes dans le contexte éducatif. Quels sont les modèles culturels et linguistiques privilégiés ?

Chapitre 5: « Révolution » éducative en Bolivie : La loi Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

Nous consacrerons le chapitre qui suit à l'analyse de la loi 070 connue sous le nom de loi Avelino Siñani - Elizardo Pérez (ASEP). La loi ASEP est promulguée à La Paz le 20 décembre 2010. Elle suit et applique les préceptes idéologiques exprimés dans la nouvelle constitution. En introduction à l'analyse de la loi, il est pertinent de s'attarder sur le choix des deux noms juxtaposés, Avelino Siñani et Elizardo Pérez qui ont donné leurs noms à cette loi. Que nous donnent-ils à comprendre ? Identifier les motifs de ce choix nous oriente vers une première piste de lecture pour l'analyse de la loi ASEP. Cela nous demande de faire un bref retour à l'époque préhispanique pour comprendre, dans leur contexte, les termes repris et utilisés dans le discours politique du MAS et dans la loi ASEP, notamment pour les termes *comunidad*, *comunitario(a)* qui sont repris régulièrement dans les textes officiels. Avec cette parenthèse historique, nous revenons aux années 1930, époque antérieure à la révolution du MNR déjà abordée en première partie de notre étude.

Le nom de cette loi est donné en hommage à deux éducateurs aymaras dont l'un avait mis en place l'école de Warisata pendant les années 1930 dans la région aymara andine proche de La Paz. L'ouvrage de Carlos Salazar Mostajo « *La Taika. Teoria y practica de la escuela ayllu* » détaille les fondements idéologiques, économiques, sociologiques, politiques, pédagogiques et culturels de l'école de Warisata. Nous reprendrons exclusivement les fondements politiques, pédagogiques et culturelles qui nous permettent l'étude de la loi ASEP. Ce sont ces mêmes fondements sur lesquels se base la loi ASEP.

D'un point de vue politique, l'école est présentée comme un lieu de libération des populations opprimées par l'histoire, à savoir les populations indigènes rurales de Bolivie. Leur existence, en tant que classe sociale opprimée, doit changer en développant l'esprit de lutte des classes face à ceux qui détiennent le pouvoir économique et politique et qui les maintiennent dans un état de servitude. L'école a pour but de créer une conscience de classe paysanne indigène et d'amener les populations indigènes à lutter contre l'opresseur. Warisata est un modèle d'école rurale dont le but est de jouer un rôle libérateur contre le système d'exploitation féodal dans lequel les populations indigènes des années trente se trouvaient emprisonnées.

La pédagogie développée à Warisata correspond au rythme de vie et aux activités du monde rural des populations indigènes. De même, elle prend en compte le statut économique et social de ces populations qui vivent dans un espace géographique fortement lié à la production agricole et qui maintiennent des habitudes culturelles en relation avec leurs activités agricoles. C'est une école dite « productive et intégrale » car elle couvre tous les aspects de la vie de l'indigène en milieu rural, adapté à l'environnement géographique. L'école est dite « productive » car elle participe au bon développement de la communauté dans laquelle l'école est implantée. L'école est « intégrale », elle est « la vie ». On y pratique des travaux et on acquiert les connaissances « de la vie ». Par exemple, la salle de classe n'est plus un espace fermé, séparé de l'atelier de travail ou des champs. Les travaux des champs constituent la base du rythme scolaire. Ainsi, les horaires d'école sont associés à la vie rurale, s'étalant en général du lever au coucher du soleil.

D'un point de vue culturel, l'école de Warisata veut lutter contre les effets négatifs de l'acculturation des populations indigènes. Elle défend une dignité retrouvée chez les populations indigènes en maintenant et en repensant leur culture pour la conserver et la développer. Dans les fondements de l'école de Warisata, il est également question de la culture dite « américaine », un mélange culturel du substrat européen et

indigène que l'on retrouve chez le métis par exemple. Le projet de l'école de Warisata veut que la question culturelle ne soit plus antagonique : à savoir que la culture européenne ne représente plus l'oppression et que la culture indigène demeure le symbole de liberté. L'une et l'autre culture sont vues comme pouvant cohabiter à condition qu'elles ne soient plus perçues comme symboliquement opposées.

Ce bref retour sur les principaux fondements de l'école de Warisata, fondée en 1930 et dont la durée de vie a été de dix ans, nous permet de présenter le modèle éducatif sur lequel se base la NCEP et la loi ASEP. Plusieurs idées sont reprises et sont adaptées au contexte sociopolitique du XXIème siècle et au projet politique défendu par le gouvernement du MAS.

La loi ASEP est annoncée à deux reprises dans la NCEP : à l'article 17 puis de l'article 77 à l'article 105. L'article 17 présente l'éducation comme un droit fondamental:

Artículo 17°.- Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. (NCEP)

Elle stipule que toute personne a le droit de recevoir une éducation à tous les âges, globale, utile à l'insertion économique. Elle doit être gratuite, complète et doit prendre en compte toutes les cultures, sans discrimination⁸². La loi ASEP est également annoncée aux articles 77 à 105 de la NCEP qui font partie du sixième chapitre intitulé

⁸² Traduction personnelle de l'article 4 de la NCEP

Educación, interculturalidad y derechos culturales, consacré à la question éducative, interculturelle et artistique⁸³.

La loi ASEP, elle-même, est composée de quatre-vingt-douze articles qui s'organisent selon la hiérarchie suivante :

- *Título*, titre
- *Capítulo*, chapitre
- *Artículo*, article

Notre analyse de la loi ASEP s'organisera autour des sept premiers articles. Ils figurent sous le titre *Título I Marco filosófico y político de la educación boliviana*, cadre philosophique et politique de l'éducation bolivienne, aux chapitres I, II et III⁸⁴. Nous ferons la lecture de ces articles en ayant présent à l'esprit de mettre en valeur comment le modèle d'Etat plurinational se retrouve dans le contexte éducatif.

Pour cela, dans un premier temps, nous analyserons la place donnée aux langues et aux cultures indigènes. Ont-t-elles une place aussi marquée que celle qu'elles occupent dans la NCEP ? Quel rôle supplémentaire donne la loi ASEP aux langues et aux cultures indigènes ?

⁸³ Voir annexe 6.

⁸⁴ Les articles sont reproduits à l'annexe 7.

Dans un second temps, nous analyserons la participation sociale communautaire abordée dans le chapitre IV du *Título III* de la loi ASEP.

Dans un troisième temps, nous verrons comment sont repris et introduits dans la sphère éducative les concepts de décolonisation et de *Vivir Bien*. Ce chapitre a pour objectif de mettre au jour quelles sont les orientations idéologiques de l'éducation selon la loi ASEP pour ensuite en dégager le futur modèle de société souhaité par l'actuel gouvernement du MAS.

La construction de l'Etat plurinational doit s'effectuer selon trois grandes lignes qui apparaissent dans le contexte éducatif : une participation de tous les membres de la société, la valorisation des langues et cultures indigènes et la création d'un modèle éducatif propre au projet de société plurinationale. Ces principales directives officielles se veulent nécessaires pour effacer des siècles de domination coloniale. Les trois grandes lignes, bien que présentées l'une après l'autre, sont d'égale importance et gardent, entre elles, une forte corrélation.

Pour notre analyse, nous prendrons exclusivement en compte le cadre philosophique et politique de l'éducation bolivienne présenté au *Título I* et la participation sociale communautaire abordée dans le chapitre IV du *Título III* de la loi ASEP.

Selon la loi ASEP, l'éducation est un droit fondamental comme l'énonce le titre du premier chapitre. L'Etat en est financièrement responsable et s'engage à favoriser, garantir et gérer son bon fonctionnement, l'article 1.2.

La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que

tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.

Les langues et les cultures indigènes dans l'espace scolaire

L'impact des cultures indigènes dans la conception des programmes scolaires

L'article 1.6 affirme le caractère « intraculturel, interculturel et plurilingue » dans tout le système éducatif. « *La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo* ».

L'article 6 du chapitre III du *Título I* reprend les termes « intra culturalité » et « inter culturalité » pour expliquer la façon dont va être prise en compte la diversité socioculturelle et linguistique au sein du système éducatif. Intra culturalité:

Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, [...] para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos [...]

Le concept renvoie à un apprentissage qui repose sur les connaissances propres à chaque culture indigène. Son application a pour objectif de favoriser la consolidation d'un Etat plurinational. Il est mis en pratique dans le programme scolaire *regionalizado* qui se base essentiellement sur les connaissances et la culture des peuples indigènes de la région où il est mis en place. L'enseignement dit intra culturel est prévu dans les zones ayant des caractéristiques culturelles et linguistiques spécifiques, c'est à dire une zone habitée par une population indigène. La NCEP reconnaissant l'existence de trente-six populations et langues indigènes sur le territoire bolivien, l'élaboration de trente-six programmes scolaires *regionalizados* est prévu.

Inter culturalité:

Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

Ce concept renvoie au programme scolaire commun, le seul généralisé à tous les établissements scolaires du pays. En utilisant ce concept, il y a la volonté de donner, dans l'enseignement, la même importance aux connaissances culturelles indigènes et aux connaissances culturelles du reste du monde et de les valoriser au même titre. Il s'agit de considérer au même niveau et de faire communiquer entre elles les cultures indigènes de Bolivie et la culture dite mondiale. L'étude des cultures et des connaissances indigènes

doit pouvoir s'intégrer au programme scolaire national au même titre que les connaissances du reste du monde. Ce concept d'enseignement interculturel correspond au programme du *curriculum base*.

Les religions et croyances issues du monde indigène occupent une place spécifique au sein du système éducatif. L'article 3.6 de la loi ASEP les considère comme faisant partie d'un enseignement laïc, pluriel et spirituel qui garantit la liberté de croyance.

Es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos

L'article 3.8 de la loi ASEP, relatif aux fondements de l'éducation, renforce et résume la pensée exprimée aux articles cités précédemment. Il est question de la place, dans le système éducatif, que doivent avoir les cultures, les langues et les connaissances issues du monde indigène. L'éducation doit assumer un enseignement

intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos [...], promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.

Dans un esprit de dialogue favorisant l'égalité d'opportunités, les connaissances venant des cultures indigènes doivent être respectées et valorisées dans les programmes scolaires au même titre que les connaissances venant d'autres cultures.

Pour être en adéquation avec la diversité culturelle et linguistique du pays et, donner de l'importance aux cultures indigènes, il est prévu que le système éducatif soit composé de trois programmes qui se superposent.

Artículo 69°.- (Organización curricular) 2. La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia.

Nous retiendrons que le *currículo base* est le programme scolaire commun à tout le pays. Il est complété par les *currículos regionalizados* et *diversificados*, ces deux derniers sont prévus pour les zones majoritairement peuplées par les populations indigènes. Cette organisation des programmes scolaires a pour but de:

Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural (Artículo 5.15, ley ASEP)

On insiste, à l'article 69.5, sur les modalités de mise en place du *currículo base* et des *currículos regionalizados* en accord avec les différentes cultures.

Las modalidades de atención en los procesos educativos de los subsistemas y niveles, serán definidos por el currículo base y los currículos regionalizados, de acuerdo a las particularidades educativas, lingüísticas y culturales.

Il est important de noter que les deux programmes scolaires sont liés, cependant le *currículo base* est le seul programme scolaire qui peut être appliqué de façon autonome comme c'est le cas dans les zones urbaines

L'article 70.1 contextualise le *currículo regionalizado*. C'est celui qui se réfère à la spécificité indigène. C'est un complément du *currículo base* qui doit favoriser l'épanouissement linguistique et culturelle des populations indigènes.

El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad.

Les enseignements « inter culturel » et « intra culturel » sont pris en compte dans l'élaboration des programmes scolaires. Ils aboutissent à une prise en compte revendiquée du contexte socioculturel et linguistique de la Bolivie. Cette démarche se veut égalitaire. Elle aspire à donner une valeur universelle aux cultures indigènes. Concrètement, l'intention sous-jacente de la loi ASEP exprimée à travers les programmes scolaires vise à redonner une identité à des populations qui se sont senties longtemps ignorées.

La question des identités culturelles

La question des identités culturelles est la préoccupation centrale de la loi ASEP. Ce thème est traité tout au long de la loi sous diverses formes. Nous mettrons en valeur ce thème qui apparaît dans les articles 3 et 4 de la loi ASEP. Effectivement, les identités culturelles sont le point de départ et le fondement de la loi. Elles régissent l'esprit des programmes éducatifs et en définissent le contenu.

L'article 3.1 insiste sur le rôle de l'éducation pour une réaffirmation culturelle des peuples indigènes. L'éducation aspire à être:

*[...] orientada a la reafirmación cultural de las
naciones y pueblos indígena originario
campesinos[...]*

Cet article insiste sur la question de l'identité culturelle indigène qui demeure une préoccupation centrale, continuellement ignorée au cours de l'histoire et prise en compte de façon récente seulement dans les programmes éducatifs.

L'article 4.3 insiste sur la nécessité de développer les savoirs culturels des populations indigènes.

*Universalizar los saberes y conocimientos propios,
para el desarrollo de una educación desde las
identidades culturales*

Pour arriver à une reconnaissance des identités culturelles indigènes, cela demande de mettre sur un pied d'égalité les savoirs culturels indigènes pour qu'ils deviennent des modèles de référence.

L'article 4.4 insiste sur le rôle de l'approche intra et inter culturelle de l'éducation ainsi que du plurilinguisme. Cette conception de l'éducation devrait être bénéfique pour la formation et le développement du peuple bolivien dans son ensemble. Cette approche est particulièrement orientée vers les peuples indigènes pour renforcer leur identité culturelle.

*Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad,
interculturalidad y el plurilingüismo en la formación
y la realización plena de las bolivianas y bolivianos,
[...] Contribuyendo a la consolidación y
fortalecimiento de la identidad cultural de las
naciones y pueblos indígena originario campesinos,
[...] a partir de las ciencias, técnicas, artes y
tecnologías propias, en complementariedad con los
conocimientos universales”.*

Quelles langues ?

L'article 7 insiste sur l'importance de l'éducation primaire en langue maternelle.

La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación

Nous rappellerons que depuis 2009, il y a trente-sept langues officielles en Bolivie : l'espagnol et les trente-six langues indigènes énoncées dans la NCEP à l'article 5. Face à ce nombre important de langues, une organisation et une classification spécifiques sont envisagées pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional. (Artículo 7, ley ASEP)

L'article 7 fait la différence entre la langue 1 et la langue 2. La terminologie "langue 1" renvoie à la langue maternelle. Selon les caractéristiques linguistiques de l'enfant, elle peut être l'espagnol ou une langue indigène. Le premier apprentissage chez l'enfant au sein de l'école prend en compte son entourage linguistique familial. Il se fera d'abord en langue indigène dans les régions monolingues indigènes

En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua. (Artículo 7.1, ley ASEP)

Dans les régions qui sont monolingues espagnol, l'apprentissage sera donné en espagnol, la langue 1 et une langue indigène sera la langue 2.

En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda (Artículo 7.2, ley ASEP).

Pour les enfants habitant dans des régions où se côtoient plusieurs langues, le choix de la langue indigène sera soumis à plusieurs critères définis par les conseils éducatifs communautaires indigènes. Dans ce cas de figure, l'espagnol reste la langue 2.

En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua

Dans le texte de la loi ASEP, l'article 3.13 fait usage des principales langues indigènes. L'éducation inclut les principes moraux des peuples indigènes, énoncés en langues indigènes.

La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

La participation de la société.

La loi ASEP prévoit une participation de la société civile dans le contexte scolaire. A travers des organismes créés par l'Etat, les parents d'élèves ont la possibilité d'intervenir par le biais de représentants. L'article 2 I détaille les modalités de participation sociale.

Participación social. Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado.

A la suite, dans ce même article, la participation des populations indigènes, signalée sous les termes *participación comunitaria* est davantage précisée. Celles-ci participent à travers leur organisme respectif et selon des normes et des usages qui leur sont propres.

Se reconoce y garantiza la participación [...] comunitaria [...] En las naciones y pueblos indígena

originario campesinos, [...] de acuerdo a sus normas y procedimientos propios.

La gestion du système éducatif est présentée à l'article 69.3 de la loi ASEP.

Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional.

Le ministère de l'éducation travaille en coordination avec les acteurs éducatifs pour le *currículo base* et avec les peuples indigènes pour la mise en place des *currículos regionalizados*.

L'article 5-5 rend compte du rôle des groupes participatifs et de l'impact qu'ils ont au niveau des décisions du système éducatif plurinational.

Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, [...] en la formulación de políticas educativas, planificación, organización,

*seguimiento y evaluación del proceso educativo,
velando por su calidad.*

La participation sociale communautaire renvoie à la notion d'*ayllu*, l'organisation andine sociopolitique préhispanique. L'*ayllu* est composé d'un groupe de familles ayant un ancêtre commun. L'*ayllu* renvoie également à la notion de territoire. Ce groupe qui se définit comme une communauté possède des terres à usage collectif. L'élément essentiel est la solidarité interne qui régit l'existence de la communauté : c'est l'*ayni*, qui est le symbole de l'entraide pour les travaux collectifs de l'*ayllu*. Chaque famille reçoit une parcelle de terre mais n'en est pas propriétaire. L'exploitation des sols se fait de façon communautaire. Le terme *comunitario* est à comprendre à travers la notion de *ayllu* et de *ayni*. Il est à noter que ce terme est utilisé dans la loi ASEP comme s'appliquant à l'éducation en général bien que, en réalité, il fasse référence seulement aux populations indigènes

Le gouvernement s'appuie sur la notion préhispanique de *ayllu* et du terme *comunitario* qui en découle pour définir la participation sociale. C'est spécifiquement le cas concernant le domaine de l'éducation intra culturelle et sa mise en place dans l'institution éducative. Cette application de la participation communautaire a eu lieu lors du stage que nous avons effectué au Ministère de l'Education en septembre 2011 à La Paz. A cette occasion, nous avons participé en tant qu'observatrice à des assemblées organisées par le ministère à La Paz et à Cochabamba. Etaient présents les représentants des principales populations indigènes aux côtés de représentants du ministère de l'éducation. Les débats ont porté sur les grandes lignes du *Curriculum regionalizado*. Il y a été question de décider du programme général avec les matières à enseigner ainsi que du découpage géographique en zones éducatives selon les caractéristiques linguistiques et culturelles de chacune. A ce stade de l'élaboration du projet, les conclusions de ces réunions ont porté sur les directives à transmettre à chaque groupe indigène pour l'élaboration du contenu du *Curriculum regionalizado*. Cette expérience est l'exemple

même de participation communautaire. La question de la participation communautaire sera de nouveau abordée, sous divers aspects, dans la partie III consacrée à la mise en œuvre de la loi ASEP.

La participation sociale communautaire est une des notions fondamentales de la loi comme le précise le *Capítulo IV Participación social comunitaria* de la loi ASEP. L'article 90 précise qu'il s'agit de:

[...] la instancia de participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo. La participación social comunitaria comprende la estructura, mecanismos, composición y atribuciones dirigida al apoyo en el desarrollo de la educación, sujeta a reglamentación.

L'article 91 est composé de plusieurs points pour décrire cette participation sociale. Nous retiendrons les quatre points suivants comme étant pertinents pour notre étude.

A l'article 91.3, il est question du respect de la diversité de tous les intervenants de la sphère éducative.

Consolidar el carácter comunitario y democrático de la Participación Social Comunitaria, respetando la diversidad de los actores educativos y sus formas de

organización para la participación social comunitaria, con legitimidad y representatividad.

L'article 91.4 insiste sur la nécessité d'un consensus entre les différents intervenants de la sphère éducative pour une reconnaissance de l'éducation comme un bien commun.

Promover consensos entre los diferentes actores de la educación para la definición de políticas educativas, comprendiendo que la educación es un bien común y corresponsabilidad de todas y todos

L'article 91.5 évoque l'idée d'entraide, d'engagement, de solidarité et de réciprocité entre tous les intervenants de la sphère éducative.

Lograr una Participación Social Comunitaria con vocación de servicio, compromiso, solidaridad, reciprocidad y complementariedad entre todos los actores educativos

L'article 91.6 rappelle que la participation sociale communautaire doit agir aussi bien sur la planification, le contrôle, le suivi et l'évaluation du processus éducatif. Les attributions des intervenants de la sphère éducative sont respectées dans leur territoire et leurs limites géographiques. Cette modalité de participation correspond au niveau intra culturel du système éducatif.

Participar en la planificación, control, seguimiento y evaluación del proceso educativo, respetando las atribuciones específicas de los actores educativos y la delimitación territorial y geográfica de la Participación Social Comunitaria.

Dans le contexte éducatif qui est le nôtre, objet de cette étude, la participation sociale communautaire est structurée en cinq instances, les *consejos*, dont l'une d'elle est spécifiquement représentative des peuples indigènes sous la dénomination de *Consejos Educativos de naciones y pueblos indígena originario campesinos*.

L'objectif de la participation des nations et des peuples indigènes premiers et paysans est présenté comme suit à l'article 92. c) de la loi ASEP.

Consejos Educativos de naciones y pueblos indígena originario campesinos: Las naciones y pueblos indígena originario campesinos en el marco de su estructura organizativa a través de sus organizaciones matrices, Consejos Educativos de Pueblos Originarios y las instancias propias de cada uno de ellos, con representación de carácter nacional, regional y transterritorial, participan en la formulación de políticas y gestión educativas, velando por la adecuada implementación y aplicación de las mismas en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional para el desarrollo de una educación intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica,

tecnológica, científica, crítica y solidaria desde la planificación hasta la evaluación en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas.

Les populations indigènes, à travers leurs conseils éducatifs, participent aux politiques éducatives. Leur rôle est de veiller à ce que soit mis en place un système d'enseignement plurinational qui favorise le développement d'une éducation intra culturelle, interculturelle, plurilingue, communautaire, productive et décoloniale.

Une éducation qui s'oriente vers la « décolonisation » et le *Vivir Bien*

La décolonisation et le modèle du *Vivir Bien* sont deux concepts qui ont une place prépondérante dans la NCEP pour évoquer le nouvel Etat plurinational.

El Estado se sustenta en los valores [...] para vivir bien. [...] Son fines y funciones esenciales del Estado, [...] Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización. (Artículos 8.II et 9.1 de la NCEP)

Les deux concepts sont interconnectés, ils sont complémentaires pour envisager la construction des bases de l'Etat Plurinational. Il en va de même pour comprendre l'élaboration du contexte éducatif. Le système éducatif est déjà annoncé, dans la NCEP, à travers les concepts de « décolonisation » et du modèle du *Vivir Bien*.

La educación es [...] descolonizadora. [...]La educación tendrá como objetivo la formación [...] para el vivir bien (Artículos 78.I et 80.I de la NCEP)

Ces extraits de la NCEP annoncent la loi ASEP qui s'articule autour des mêmes concepts : décolonisation et *Vivir Bien*. L'une fait appel à des références historiques, l'autre renvoie une connotation philosophique. Le modèle du *Vivir Bien* une manière de voir le monde, de le comprendre et de l'interpréter. Il se doit de guider les conduites personnelles dans les actes dans la vie et l'organisation de la société. Dans la loi ASEP, le concept de décolonisation est à comprendre comme une spécificité que l'on veut donner à l'éducation pour aboutir au mode de vie du *Vivir Bien*. On retrouve à l'article 3.1 de la loi ASEP les bases de l'éducation.

Es descolonizadora, [...] orientada [...] en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.

Notre analyse de la loi ASEP se fera en deux temps : avec quelle signification doit-on comprendre le concept de décolonisation et à quel type de société renvoie le modèle du *Vivir Bien* ?

Le concept de décolonisation dans la loi ASEP

L'article 4.1 de la loi ASEP définit le modèle d'éducation décoloniale propice à l'édification de la société selon le modèle du *Vivir Bien* et, par extension, garantit l'avènement d'un Etat plurinational.

*Contribuir a la consolidación de la educación
descolonizada, para garantizar un Estado
Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien [...]*
(Artículo 4.1 de la ley ASEP)

En 2006, l'avant-projet de réforme de l'éducation dans le pays a mis en lumière le concept de décolonisation de l'éducation au sein du projet politique du gouvernement du MAS. Ce concept qui se propose de repenser et de construire de nouveaux modèles pour le pays, s'applique à deux contextes : celui du développement et celui de l'éducation.

Selon Remberto Catacora Larrea⁸⁵, la décolonisation de l'éducation et plus largement de la société comme dictée par l'Etat à travers la NCEP et la loi ASEP, est une réflexion sur les questions identitaires, culturelles et sociétales. Sa réflexion part des discriminations visibles dans le contexte éducatif et leur impact sur le développement de la Bolivie. Notre étude privilégie les questions culturelles et sociétales et aborde la politique éducative actuelle que contient le projet politique du gouvernement du MAS. Dans la loi ASEP, le *Título I*, regroupant les chapitres I, II et III, pose le cadre philosophique et politique sur lequel sont basés les projets et les actions de l'Etat dans le domaine éducatif. Dans ces chapitres de la loi ASEP, l'éducation se retrouve fortement liée à la question du développement sous les termes de *comunitaria, productiva*. Notre approche se base sur le concept de décolonisation afin d'en comprendre le sens dans le contexte éducatif que propose la loi.

⁸⁵CATACORA LARREA Remberto R., *Discursos des/colonizadores sobre « desarrollo » y educación – Análisis de la ley educativa « Avelino Siñani-Elizardo Perez »*, Ed. Garza Azul, La Paz, 2012, 197 p.

En 2009, la Bolivie est, certes, une république indépendante. Cependant, le discours politique officiel s'approprie du terme « décolonisation ». L'utilisation de ce terme est a replacé dans le contexte politique défini par la loi ASEP et la NCEP.

Le chapitre I de la loi ASEP intitulé *La educación como derecho fundamental*, l'éducation comme droit fondamental, énumère dans son article 1 neuf mandats constitutionnels. C'est dans le cinquième mandat que le terme « décolonisation » est utilisé.

La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, descolonizadora y de calidad.

L'éducation est décrite comme étant « unitaire, publique, démocratique, participative, décolonisatrice et de qualité ». Pour la première fois dans les textes officiels relatifs à l'éducation, le concept de décolonisation est évoqué, ce qui ne figurait pas les textes des lois éducatives de 1955 et de 1994.

Le sixième mandat de l'article 1 revient sur le caractère intra culturel, inter culturel et plurilingue de tout le système éducatif.

La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

Ici, la nouveauté repose sur le concept d'intra culturalité dans l'éducation et de plurilinguisme. Nous nous rappellerons que dans la précédente loi éducative de 1994, l'éducation était pensée en termes d'interculturalité et de bilinguisme.

Les deux mandats, nommés précédemment, font référence à l'article 78 du *Capítulo sexto* de la NCEP qui s'intitule *Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales*, éducation, interculturalité et droits culturels.

L'application, au plan éducatif, du terme « décolonisation » prête à discussion et à diverses interprétations.

Pour l'enseignant Remberto Catacora Larrea, l'article 78 de la NCEP repris dans l'article 1 de la loi ASEP répond essentiellement à des revendications politiques. Selon lui, le caractère revendicatif prévaut au détriment du concept de décolonisation. L'article 1 évoque une éducation *unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad* mais n'annonce pas, selon Remberto Catacora Larrea, des mesures concrètes de décolonisation dans le système éducatif⁸⁶

Qu'est-ce que la décolonisation dans le contexte de notre étude, c'est-à-dire au début du XXIème siècle en Bolivie ? Remberto Catacora Larrea distingue trois axes d'approches⁸⁷. Il prend en compte la décolonisation de la société à travers le modèle du *Vivir Bien*, la décolonisation de l'Etat à travers l'organisation de l'Etat plurinational communautaire et la décolonisation de l'économie à travers la reconnaissance des

⁸⁶ CATACORA LARREA Remberto R., *Discursos des/colonizadores sobre « desarrollo » y educación – Análisis de la ley educativa « Avelino Siñani-Elizardo Pérez »*, Ed. Garza Azul, La Paz, 2012, p 71-72

⁸⁷ Ibid. p 72

économies dites « plurielles »⁸⁸. Ces trois axes d’approche du concept de décolonisation sont des références qui présentent une alternative au modèle de développement dit occidental qui se base entre autre sur des politiques néolibérales et l’homogénéisation culturelle.

Selon José Luis Saavedra, article du journal *Nueva Crónica* n°75 et 77, le phénomène de colonialité, *colonialidad* procède de deux façons. Pour illustrer son propos il distingue la première qui opère dans l’espace intime du mental, de l’imaginaire jusqu’à atteindre l’âme du colonisé. Les deux moyens dominants utilisés dans le cadre du phénomène de colonisation sont l’éducation et l’évangélisation. Remberto Catacora Larrea⁸⁹ s’appuie sur la citation de José Luis Saavedra en insistant sur le fait que le phénomène de la colonialité a pour but de « vider » le colonisé de son âme, de sa subjectivité et de ses connaissances. Les moyens employés pour rendre cela possible sont la répression et la négation du développement de sa propre identité.

La deuxième façon dont opère le phénomène de colonialité est selon Remberto Catacora Larrea la deuxième étape⁹⁰ lorsque le colonisé est « vidé » de son âme. Le système colonial s’emploie à « remplir son âme » et son esprit d’un contenu étranger à lui. Cela se fait par le biais de l’éducation ou les moyens de communication.

En ce qui concerne la « décolonisation » de la société bolivienne, le mécanisme consiste à prendre le chemin inverse pour mettre fin à la « colonisation des esprits ». C’est-à-dire, introduire à nouveau dans les esprits les valeurs et les principes qui avaient

⁸⁸ NCEP, article 1

⁸⁹ CATACORA LARREA Remberto R., *Discursos des/colonizadores sobre « desarrollo » y educación – Análisis de la ley educativa « Avelino Siñani-Elizardo Perez »*, Ed. Garza Azul, La Paz, 2012, p 73

⁹⁰ Ibid. p.74

été reniés aux colonisés lors de la conquête et de la colonisation débutée au XVIème siècle. L'article 8, paragraphe I de la NCEP va dans ce sens. Il reprend plusieurs principes des cultures indigènes du pays les présentant ainsi comme modèle d'une société plurielle. Comme le fait remarquer Remberto Catacora Larrea⁹¹, ces principes instaurent une rupture avec le modèle de développement occidental. Ils ont pour but de consolider le caractère identitaire et social des individus fondé à partir des principes de vie et de relation à la nature, qui correspondent aux mondes indigènes.

Le modèle du Vivir Bien

A partir du concept de décolonisation défendu par le gouvernement du président Evo Morales Ayma, apparaît le modèle du *Vivir Bien* fondé sur la cosmovision andine. L'Etat bolivien, en reprenant ce modèle à son compte, aspire à rendre possible un autre modèle de développement. L'interprétation du concept du Vivir Bien se retrouve à différents niveaux pour les questions politiques, économiques, sociétales et éducatives. Il s'agit de construire une société du futur, capable d'instaurer un système politique et économique différent du capitalisme et qui s'organise autour de plusieurs priorités. Remberto Catacora Larrea, enseignant et diplômé en sciences de l'éducation, identifie quatre directions à développer⁹². La société idéale inspirée du modèle du *Vivir Bien* repose sur une relation de respect vis-à-vis de l'environnement et s'oppose à l'exploitation démesurée des ressources naturelles. La société idéale favorise le développement en fonction des besoins et non du profit. Elle favorise aussi la démocratisation des relations sociales dans différents domaines comme la politique, la santé ou l'éducation. Enfin la société idéale inspirée du modèle du *Vivir Bien* repose sur la multiculturalité, c'est-à-dire partir de l'idée que toutes les connaissances, les philosophies et les religions participent ensemble à la construction sociale.

⁹¹ Ibid. p 74

⁹² Ibid.p 75

La sociologue Silva Rivera Cusicanqui, dans un entretien donné à la radio Erbol⁹³, insiste sur la portée novatrice du concept du *Vivir Bien*. D'après elle, le *Vivir Bien* encourage à penser l'organisation du monde d'après des paramètres où l'accumulation de capitaux est remplacée par une valorisation du capital humain, loin du modèle économique libéral.

[...] el Buen Vivir es una oportunidad para pensar otro mundo a partir de otros principios civilizatorios, diferentes al pensamiento moderno que impera hasta el momento, una visión nueva que se aleja de la explotación del hombre y de la naturaleza en la lógica de la acumulación del capital; que sitúa al hombre en armonía con el propio hombre y con la naturaleza.

Sus principios elementales serían la reciprocidad en contraposición al liberalismo que no tiene ningún efecto positivo, la complementariedad en lugar de la competencia, la reproducción de la vida y no la reproducción del capital. [...]

L'auteure souligne la position complémentaire de l'être humain et de la nature qui est à la base du concept du *Vivir bien*. Cet état d'esprit complémentaire et non compétitif s'applique dans le mode d'organisation économique et sociale de la société. C'est, selon

⁹³ CARVAJAL Rolando. Silvia Rivera: el "Vivir bien", palabra hueca que no se cumple para nada. *Erbol*. [en ligne]. Publication du 29 septembre 2015. Disponible sur <http://erbol.com.bo>

Silvia Rivera Cusicanqui, le modèle de modernité que propose le concept du *Vivir Bien*. Le titre de son intervention, *Vivir Bien ¿un paradigma civilizatorio no capitalista?*, lors du troisième *Foro Andino Amazónico de Desarrollo Rural* à La Paz le 24 septembre 2015 illustre la redéfinition du modèle économique de la modernité que propose le concept du *Vivir Bien*.

Dans son application au niveau de l'éducation, les propositions du *Vivir Bien* offrent un nouveau contenu éducatif. Celui-ci repose sur les cultures des différentes nations et populations indigènes appelées *originarias campesinas*. En ce sens il est question de déconstruire les schémas mentaux du colonisé pour arriver à reconstruire le mental d'un individu plurinational à partir des quatre directions du *Vivir Bien* citées auparavant⁹⁴.

Le *Vivir Bien* est un modèle d'organisation de société qui sert de référence à la fois pour un autre développement économique et pour repenser l'éducation. L'article 2 de la loi ASEP énonce les clauses générales pour l'éducation. Le point II l'explique comme suit.

Se consolida y fortalece el funcionamiento de unidades educativas [] por constituir la educación un derecho fundamental y de prioridad estratégica para la transformación hacia el Vivir Bien

⁹⁴ CATAFORA LARREA Remberto R., *Discursos des/colonizadores sobre « desarrollo » y educación – Análisis de la ley educativa « Avelino Siñani-Elizardo Perez »*, Ed. Garza Azul, La Paz, 2012, p 75. L'auteur cite Hugo Cordero.

C'est à travers l'éducation que pourra s'opérer une transformation et un retour aux sources des mondes indigènes, fondatrices du modèle du *Vivir Bien*.

L'éducation doit recouvrir tous les moments de la vie pour correspondre au modèle du *Vivir Bien*. La formation éducative est complète. Elle comprend les domaines de l'identité, l'affectif, le spirituel et le subjectif associés à la Terre Mère⁹⁵ tel que l'énonce l'article 3.11.

*Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien.
Desarrolla una formación integral que promueve la
realización de la identidad, afectividad,
espiritualidad y subjetividad de las personas y
comunidades; es vivir en armonía con la Madre
Tierra y en comunidad entre los seres humanos.*

L'éducation se charge de promouvoir les devises dictant les valeurs morales et la conduite de la société à partir des devises des populations indigènes qui sont citées à l'article 3.13.

*La educación asume y promueve como principios
ético morales de la sociedad plural el ama qhilla,
ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas
mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien),
ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena),*

⁹⁵ Il s'agit ici des éléments qui composent la Nature et qui sont considérés comme source de vie.

ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), [] para Vivir Bien.

Les devises formulent les règles de conduite : « Tu ne dois pas être paresseux, tu ne dois pas mentir, tu ne dois pas voler ». Elles sont accompagnées par des exemples de modèles de vie harmonieuse issus des populations indigènes aymara, guarani et quechua.

Le système éducatif plurinational doit s'appuyer sur le modèle du *Vivir Bien* en proposant une éducation complète des individus tel que le souligne l'article 5.1. Cette éducation développe un esprit critique dans la société qui donne des individus capables de faire fonctionner le système économique du pays.

Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva.

L'article 5.12 inclut, pour arriver à une société selon le modèle du *Vivir Bien* une éducation tournée vers le bien commun et environnemental.

Formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, [] para Vivir Bien

Le *Vivir Bien* est présenté comme le modèle à suivre pour le progrès de la société et pour concrétiser la construction de l'Etat plurinational. Dans les bases ou les

fondements de l'éducation, dans la loi ASEP, à l'article 3, le modèle du *Vivir Bien* apparaît à trois reprises.

3.1 [...] la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien [...]. 3.11 Es educación de la vida y en la vida para Vivir Bien [...]. 3.13 [...] Se sustenta en los valores [...] para Vivir Bien.

Concernant les finalités, le concept du *Vivir Bien* est associé au développement d'une société basée sur la justice sociale et non soumise aux intérêts étrangers comme le formulent les articles 4.1 et 4.4 de la loi ASEP.

Contribuir a la consolidación de [...] una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana [...] Fortalecer el desarrollo [...] para una sociedad del Vivir Bien [...].

Concernant les objectifs de l'éducation cités à l'article 5 de la loi ASEP, le concept du *Vivir Bien* est associé à la consolidation d'une conscience collective. Aux articles 5.1 et 5.12, il est question de former et de renforcer cette conscience.

Desarrollar [...] el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien [...] Formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes [...], para Vivir Bien

Comme le fait remarquer dans son ouvrage Remberto Catacora Larrea⁹⁶, ce nouveau modèle de société dans laquelle le progrès se réalise à travers un autre système de développement, est relié aux différentes devises du monde indigène, énoncées à l'article 3.13 de la loi ASEP. Ces devises forment la base de la société dite plurielle.

La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien.

Les devises énoncées ci-dessus sont porteuses d'une signification et d'objectifs supplémentaires s'appliquant aux domaines social, productif, culturel et économique de la société. R. Catacora Larrea considère ces objectifs comme étant le modèle alternatif au modèle de développement occidental. D'un point de vue symbolique⁹⁷, le modèle de

⁹⁶ Ibid. p 85

⁹⁷ Ibid. p 87

société selon le *Vivir Bien* peut être interprété comme une solution à considérer pour résoudre les problèmes actuels, résultat du développement industriel libéral.

[...] recuperar estas categorías del Vivir Bien tienen también un fuerte contenido simbólico, en tanto, son categorías que provienen de los marginados y excluidos que intentan solucionar problemas generados por el “desarrollo”; [...] y señalan un camino a seguir desde la periferia y los marginados, y ya no desde los centros de poderes.

Selon R. Catacora Larrea, le modèle du *Vivir Bien* est l'essence même des cultures indigènes mais ce modèle de société a été négligé en raison de la situation marginalisée des populations indigènes. Nous comprenons la nécessité de réhabiliter ce modèle du *Vivir Bien*.

De nouveau R. Catacora Larrea relève la contradiction entre les textes juridiques et les projets du gouvernement. Par exemple, la politique économique actuelle a une vision de développement qui repose sur l'extraction des ressources naturelles créant une industrie polluante⁹⁸ ou sur la construction de routes dans des territoires indigènes, ce qui est en opposition directe avec le modèle du *Vivir Bien* prôné par la NCEP et la loi ASEP.

⁹⁸ L'exemple du TIPNIS, le territoire indigène et le parc Isiboro Sécure qui se situe dans le département du Béni et de Cochabamba.

La place et le rôle des populations indigènes dans la configuration d'une éducation dite communautaire se reflètent dans le chapitre II de la loi ASEP relatif aux bases, finalités et objectifs de l'éducation. A l'article 3.1 de la loi ASEP, il s'agit d'une réaffirmation culturelle. L'éducation doit être

[...] orientada a la reafirmación de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos [...] en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.

Dans l'article 4.8 de la loi ASEP, il est question de promouvoir par l'éducation l'intégration et l'unité des peuples indigènes au niveau mondial.

[...] Promover la [...] integración entre las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos [...] que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial. [...].

L'historique du mouvement d'autodétermination des peuples indigènes s'inscrit dans un contexte national et international. D'un point de vue juridique, la question des droits des peuples indigènes est traitée, dès 1957, par l'Organisation Internationale du Travail avec la Convention 1969. Cette convention recouvre les conditions de travail mais aussi de santé et d'éducation des populations indigènes. La Bolivie ratifie cette convention en 1991. La déclaration de l'Organisation des Nations Unies en 2007 renforce ce processus d'autodétermination et correspond à la politique nationale du gouvernement du MAS.

D'autres organismes internationaux tels que la Banque Mondiale ou le Fond Monétaire International reprennent la question de l'autodétermination des peuples indigènes. Pour la Bolivie, la Réforme éducative de 1994 découle en partie de ce contexte international.

Avant même la signature de la convention de l'OIT en 1957, les peuples indigènes en Bolivie ont exercé des actions et des pressions politiques pour défendre leurs droits. D'un point de vue politique, on peut citer le mouvement katariste. D'un point de vue éducatif, le développement de projet éducatif visant à construire une éducation par et pour les peuples indigènes existait depuis 1920 avec le centre éducatif de la *República del Kollasuyu* ou l'expérience de Warista en 1930, laquelle est actuellement une des sources d'inspiration de la loi ASEP. Ces actions éducatives dites communautaires sont la preuve pour R. Catacora Larrea⁹⁹ que ces processus éducatifs représentaient déjà une vision décolonisatrice.

Estas experiencias educativas comunitarias, reflejan también diferentes formas y prácticas de desarrollar los procesos educativos con sentido descolonizador, con fuerte imbricación en las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales de las comunidades indígenas, donde lo educativo y lo escolar, se subordina, se articula a procesos estructurales comunitarios.

⁹⁹ Ibid. p 90

Pour lui, ces actions éducatives sont le reflet de la construction d'une société structurée au niveau économique, politique, social et culturel, d'après le modèle communautaire des populations indigènes. Le programme éducatif de la loi ASEP, qui s'appuie sur le modèle du *Vivir Bien*, a des antécédents en ce qui concerne l'incorporation des cultures indigènes à l'école. Cela prouve la fiabilité de ce modèle dont la mise en place doit être poursuivie.

Dans l'esprit de la loi ASEP, le concept du *Vivir Bien* réunit à la fois les droits de la Terre Mère et le concept de décolonisation. Une des thématiques présentes dans le chapitre II de la loi ASEP est celle relative à l'un des principes du *Vivir Bien*, les droits de la Terre Mère, à savoir l'idée d'une relation harmonieuse entre l'humain et la nature. Plusieurs articles développent cette idée. L'article 3.9 présente l'éducation orientée vers cette relation harmonieuse. L'éducation est

[...] orientada [...] a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra [...].

L'article 4.2 privilégie le respect des droits de la Terre Mère transmis à travers le système éducatif. Cette éducation au respect de la Terre Mère représente un droit

[...] garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de todas las personas y colectividades y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

A l'article 4.5, il est question plus précisément du rôle de l'éducation qui participe à la relation harmonieuse et équilibrée de l'humain avec la Terre Mère.

L'éducation doit encourager une attitude protectrice envers la Terre Mère, telle que la cosmovision des cultures indigènes le dicte.

Contribuir a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra frente a toda acción depredadora, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas.

Pour favoriser chez l'humain cette attitude, il est nécessaire que l'éducation favorise une conscience collective d'intégration et d'équilibre comme l'énonce l'article 5.9. L'éducation doit provoquer une conscience morale envers la protection le respect des ressources naturelles en accord avec la cosmovision des populations indigènes.

Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas.

Dans le concept du *Vivir Bien*, l'introduction dans la loi ASEP du thème relatif aux droits de la Terre Mère est à comprendre comme une intention de créer une relation entre la Nature et l'Humain qui émane des cosmovisions indigènes. Il se comprend également comme un mode de vie et un système économique dans lequel l'Humain et la Nature se trouvent en inter relation. L'adoption du modèle de société proposé par le *Vivir Bien* montre la volonté de l'Etat d'ancrer ses bases selon une référence régionale, à savoir celle du continent américain tel qu'il se présentait avant la colonisation. En insistant de

façon récurrente, dans plusieurs articles de la loi ASEP, sur le fait que le système éducatif doit conduire au modèle du *Vivir Bien*, l'Etat présente ce modèle comme un idéal à atteindre pour former une société plus juste. D'une certaine façon, dans l'imaginaire collectif, le *Vivir Bien* peut être considéré comme un lien harmonieux entre tous les membres de la société, ce qui n'est pas le cas concernant le concept de décolonisation, qui, lui, porte à polémique. Historiquement, le modèle du *Vivir Bien* représente une nouvelle perception possible de la société. C'est un lien susceptible de créer une cohésion sociale dans l'imaginaire collectif et qui place le monde indigène au cœur de ce processus.

La question éducative et la cohésion sociale

Plusieurs articles se réfèrent à l'éducation comme source d'unité pour le pays et le vivre ensemble tel que l'article 1.5 de la loi ASEP.

*La educación es unitaria [...]democrática,
participativa, [...]*

L'article 3.2 de la loi ASEP met l'accent sur l'unité du pays dans sa diversité. La diversité des populations est considérée comme facteur d'unité. C'est à travers l'éducation que peut être façonné un sentiment d'unité compatible avec la diversité des cultures.

*Es comunitaria, democrática, participativa y de
consensos en la toma de decisiones sobre políticas
educativas, reafirmando la unidad en la diversidad.*

Dans l'article 3.5 de la loi ASEP, l'éducation est définie comme étant la même pour tous, c'est un outil d'intégration dans la vie de l'Etat plurinational. Son rôle est de favoriser l'équilibre et l'égalité au cœur de la société dans toutes les régions du pays.

Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional y promueve el desarrollo armonioso entre las regiones.

A l'article 3.7 de la loi ASEP, l'intégration la population dans son ensemble s'effectue à travers l'éducation. Elle assure une égalité d'opportunités et de traitement sans aucune discrimination.

Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación [...] con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna [...]

L'article 3.12 ajoute une idée supplémentaire: l'éducation encourage la volonté du vivre ensemble pacifiquement. Le respect des droits humains individuels et collectifs y est encouragé à travers une culture de la paix.

Es promotora de la convivencia pacífica, contribuye a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo, para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el

respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos.

De nouveau, à l'article 3.13 de la loi ASEP, l'éducation apparaît comme base pour développer des valeurs qui encouragent l'unité et l'équité. L'harmonie sociale est le but recherché.

Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, [...] equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género [...]

La finalité de l'éducation selon la loi ASEP est, entre autre, destinée à « décoloniser l'éducation » par comparaison aux systèmes éducatifs précédents. Il est nécessaire de correspondre au modèle de société défendu par la nouvelle Constitution de 2009 et ainsi aboutir à une société qui met en pratique les principes du *Vivir Bien*. Le changement ne vient pas par l'intermédiaire de l'adoption d'un modèle extérieur, mais, au contraire, s'effectue à partir des cultures et des langues indigènes et des modèles de société qui fonctionnaient avant la colonisation. Cette démarche se veut unificatrice pour le devenir du pays avec toutes ses composantes.

Il est intéressant de relever, à partir de la loi ASEP, la volonté de se projeter également au-delà du contexte national pour générer une reconnaissance internationale comme l'illustrent les articles 4.8 et 4.9. L'article 4.8 se réfère à la solidarité avec les populations indigènes qui luttent, à travers le monde.

Promover la amplia reciprocidad, solidaridad e integración entre las naciones y pueblos indígena originario campesinos [...] que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial. [...]

L'article 4.9 rappelle que l'éducation sert, pareillement, à renforcer l'esprit d'unité et de souveraineté de l'Etat plurinational et à promouvoir la place de la Bolivie dans le contexte international.

Fortalecer la unidad, integridad territorial y soberanía del Estado Plurinacional, promoviendo la integración latinoamericana y mundial.

L'article 4.10 reprend un thème récurrent de revendication et toujours d'actualité depuis plus d'un siècle : l'accès à l'océan pacifique perdu depuis la guerre du Pacifique contre le Chili en 1879.

Contribuir a reafirmar el derecho irrenunciable e imprescriptible del territorio que el dé acceso al Océano Pacífico y su espacio marítimo, al Estado Plurinacional de Bolivia.

L'éducation civique renvoie à la mémoire et est présentée comme un outil unificateur. C'est un des points du programme éducatif qui renvoie à l'histoire du pays. C'est une revendication très actuelle, incluse dans le projet politique du gouvernement du MAS. L'esprit revendicatif entretenu par cet article joue un rôle de lien unificateur.

Conclusion deuxième partie

Le statut officiel des langues et des cultures indigènes au sein de l'Etat est le point central autour duquel la création de l'Etat plurinational est mise en place selon la nouvelle constitution de 2009. L'arrivée au pouvoir du gouvernement du MAS qui a sollicité une nouvelle constitution, met à l'ordre du jour des débats politiques nationaux qui apparaissent comme ayant été étouffés ou contournés jusqu'aux années 2000. Nous faisons ici référence à la colonisation et aux conséquences psychologiques liées à cette période de l'histoire. C'est une partie de l'histoire qui demeure, dans les esprits, très actuelle et qui engendre des mécanismes cognitifs non résolus. La construction d'un modèle de société, avec des références culturelles et historiques qui inclurait la présence de toutes les composantes de la société, est une controverse qui continue à alimenter des débats récurrents au niveau national.

A partir de 2009, la recherche et la construction de références communes s'articulent autour de deux concepts, celui de décolonisation et celui du modèle du *Vivir Bien*. Si le premier est fortement politisé et renvoie à l'histoire, le *Vivir Bien*, propose un modèle de société tourné vers des idéaux puisés dans la cosmovision indigène. A partir de l'analyse de la loi ASEP, deux questions sociétales se posent autour de l'adoption par l'Etat du concept de décolonisation et du choix du modèle du *Vivir Bien*. Comment peut-on lire le concept de décolonisation au regard de mesures politiques telles que la NECP et de la loi ASEP ? Quelle approche de l'histoire nationale est sous-jacente au concept de décolonisation ?

En associant le discours politique officiel et le concept de décolonisation, le gouvernement du MAS reprend, dans le même style revendicatif, le mécontentement des mouvements sociaux du début du XXIème siècle. Le discours officiel met l'accent sur le sentiment d'ingérence étrangère à l'intérieur du pays quant à la gestion des ressources

naturelles, favorisée, selon l'opinion général, par le laisser faire les classes gouvernantes précédentes. Ce processus est défini comme du colonialisme interne qui rappelle les structures politiques du pays à l'époque de la colonie, lorsque les bénéfices tirés des ressources minières allaient à la couronne espagnole. Afin de faire prévaloir les intérêts nationaux, le concept de décolonisation est ici à lire, sur le plan politique et éducatif, comme un refus de domination et d'impositions venues de l'étranger. En ce qui concerne tout particulièrement le contexte éducatif, il s'agit de donner une place d'importance égale aux savoirs et aux références issues du monde indigène plutôt qu'aux savoirs et symboles dits universels de la culture occidentale.

La question du traitement de l'histoire vis-à-vis du concept de décolonisation n'est pas explicitement énoncée dans la loi ASEP. Néanmoins, elle ressort clairement dans le préambule de la NCEP de 2009 en soulignant le caractère insurrectionnel et rebelle des populations indigènes au cours de l'histoire. Le traitement de l'histoire est fortement politisé avec la création du vice ministère de la décolonisation. La réhabilitation de figures indigènes et l'organisation officielle de manifestations autour de ces « nouveaux » héros nationaux prouvent que le traitement de l'histoire est mené par l'Etat plus que par la voie de discussions à caractère historique ou de débat national.

La cosmovision issue du monde indigène et le modèle du *Vivir Bien* ne suscitent pas de débat national comme peut l'être le concept de décolonisation tel qu'il est appliqué au niveau politique, par le gouvernement du MAS. Plus qu'au niveau économique, il semblerait que le mode de pensée autour de la relation entre l'Humain et la Nature, prônée par le *Vivir Bien*, ait été reçu favorablement et intériorisé par la société dans son ensemble. La défense pour la protection de l'environnement et les manifestations contre l'extraction de ressources naturelles, perçue comme dangereuse pour l'écosystème et l'individu, semblent signifier que la population approuve et adopte l'idée d'un modèle de société basé sur le *Vivir Bien*.

La mesure phare qui caractérise la politique du MAS au regard des gouvernements précédents est l'officialisation, dans la constitution de 2009, des langues et des cultures indigènes. C'est la première fois, depuis l'indépendance, qu'un texte officiel place les cultures indigènes comme fondement pour proposer l'organisation du pays. C'est à travers l'éducation que le projet du gouvernement du MAS vise à établir des liens basés sur des idéaux qui procèdent du *Vivir Bien*. Pour mener à bien ce projet, il est nécessaire d'abandonner le sentiment de honte lié à l'appartenance au monde indigène et en faire une revendication ou de provoquer une réflexion personnelle autour de cette question d'appartenance. La finalité de cette démarche éducative serait que l'école aide à retrouver ou découvrir, chez chacun, une origine indigène.

Les réformes entreprises et les discours officiels du gouvernement de Evo Morales Ayma engendrent des grands débats nationaux autour de la représentation du monde indigène représenté sous un angle nouveau. Les questionnements qui surgissent nous permettent d'identifier les problématiques autour desquelles s'organise le pays : comment développer le pays avec les indigènes et comment manier la symbolique de l'autre dans la société ?

Notre troisième partie fera l'analyse des répercussions politiques et éducatives dans la société. Comment la cohésion du pays est-elle envisagée ? Quelles sont les références communes véhiculées et quelles réactions suscitent-elles ?

PARTIE III : La mise en œuvre de la loi éducative et ses enjeux

sociaux.

La promulgation de loi ASEP est, comme vu précédemment, l'application directe de l'article 30.12 de la NCEP consacré aux droits des nations et peuples indigènes premiers et paysans. Il garantit le droit pour les populations indigènes à recevoir une éducation intra culturelle, interculturelle et plurilingue tout au long de la scolarité¹⁰⁰. De par sa portée socio-culturelle et linguistique, il s'agit de la mesure phare du projet politique de refondation du pays. La partie III de notre étude est consacrée à la mise en œuvre récente de la loi éducative et de son impact sur la construction d'une société plurinationale.

La nouvelle loi éducative ouvre la voie à la conception et à la mise en place des trois niveaux de programmes scolaires : *curriculum base*, *curriculum regionalizado* et *curriculum diversificado*. Les programmes scolaires dits intra culturels et plurilingues correspondent aux *curriculum regionalizados* et *diversificados* sont pensés pour correspondre aux attentes des trente-six populations indigènes reconnues dans la NCEP. La réforme s'applique aux nouveaux contenus d'enseignement souhaité, qui permettra de réformer l'institution éducative destiné à une population plurinationale. Cet enseignement correspond au modèle de société voulu par l'Etat.

¹⁰⁰ Voir annexe 5: Extrait de la NCEP. Chapitre quatre : Droits des nations et des peuples indigènes premiers et paysans.

Il s'agit à présent de montrer comment s'applique la loi éducative à travers les actes et les moyens humains déployés par le gouvernement. La représentation prépondérante des populations indigènes dans la loi, nous amènera à réfléchir sur les moyens mobilisés pour inclure ces populations au moment de la mise en œuvre de la loi. A partir des objectifs que se fixe la loi, qui sont la « décolonisation » et la société selon le modèle du *Vivir Bien*, à travers une éducation intra, interculturelle et plurilingue¹⁰¹, notre travail se propose de rendre compte de ce grand chantier de transformation du pays.

La promotion et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle en Bolivie du début du 21^{ème} siècle est une action étatique qui est très visible dans la sphère scolaire. La loi éducative est directement liée aux droits des peuples indigènes : les discours qui appuient cette revendication cherchent une légitimation à travers une référence historique prédominante, la colonisation, et le concept de décolonisation qui lui est associé. Le texte de la loi ASEP donne l'esprit de la loi. Pour notre étude, nous retiendrons les aspects qui nous semblent primordiaux, à savoir l'intra culturelle, le plurilinguisme et le concept de décolonisation. Ils illustrent, à eux trois, la transformation mise en place au sein du système éducatif. Nous verrons à présent quelles sont les dispositions institutionnelles et humaines déployées qui renvoient à ces trois concepts. Si nous précisons notre pensée, nous verrons comment l'intra culturel et le plurilinguisme peuvent être utilisés comme des instruments pour aller vers une forme de « décolonisation ».

Dans le chapitre 6, l'attention est portée, dans un premier temps, sur l'intervention des acteurs étatiques. En ce qui concerne l'aspect linguistique et culturel, que l'on retrouve dans la terminologie d'éducation intra, inter culturelle et plurilingue,

¹⁰¹ Je reprends ici l'idée énoncée dans l'article 3-9 de la loi ASEP.

l'Etat créé, au sein du Ministère de l'éducation, de nouveaux bureaux. Nous verrons quels sont ceux chargés de concrétiser et de mettre en œuvre les nouvelles mesures éducatives. Parmi les organisations indigènes impliquées dans le nouveau processus éducatif, nous verrons quelles sont les attentes face à la loi éducative et à son application. Pour répondre à ces questionnements, nous détaillerons les trois programmes scolaires, énoncés dans la loi ASEP, dans lesquelles les organisations indigènes ont été partie prenante.

Nous examinerons aussi dans ce chapitre 6, comment les nouvelles directives éducatives s'inscrivent au quotidien chez plusieurs professeurs rencontrés. Nous verrons ainsi comment les enseignants s'approprient la loi. Comment s'applique la réforme au sein de la communauté éducative ? Après la récente adoption de la loi éducative, que constate-t-on auprès des acteurs essentiels, les enseignants, qui œuvrent sur le terrain ? Les données utilisées pour répondre à ces questions ont été récoltées durant l'année 2016. Sachant que les actions effectives de la politique éducative se mesurent sur le long terme, la visibilité de la mise en œuvre de la loi ASEP ne peut être que partielle. Notre étude se centrera donc sur certaines tendances perceptibles à travers des témoignages effectués ou lus dans des journaux boliviens et des échanges informels.

L'intérêt porté aux déploiements des moyens nous donnera un aperçu des priorités institutionnelles pour la mise en œuvre de la loi ASEP. Qu'en ressort-il dans le domaine de l'enseignement des langues indigènes et de la prise en compte des cultures indigènes ? Comment le concept de décolonisation prend forme dans les programmes scolaires ? La mise en œuvre de la loi ASEP dépend, pour une grande part, des enseignants et de l'application directe à leur niveau. Dans quel cadre institutionnel, l'enseignement des langues et des cultures indigènes est-il adopté dans les programmes scolaires ?

Dans le chapitre 7, la mise en œuvre de la nouvelle loi éducative nous permettra de discerner les enjeux politiques qui en découlent. Notre attention se portera sur les répercussions de l'adoption et de l'application de la loi ASEP sur la construction du modèle de société plurinationale. Sur quel lien s'établit la cohésion sociale ? La question de l'histoire et des références culturelles communes ainsi que la question ethnique seront considérées. Quel débat soulève cette politique de cohésion sociale ? Par quelles étapes sont passées les langues indigènes ? Quel chemin ont elles pris concrètement au niveau mondial ?

Chapitre 6: L'école plurinationale

Les moyens mis en place : Les institutions étatiques et les centres de formation

L'introduction des langues indigènes dans le système éducatif bolivien se fait à travers le ministère de l'éducation établi à La Paz. De nouveaux centres de travail sont mis en place pour répondre à cette nouvelle situation éducative. Deux institutions voient le jour.

Au sein même du ministère de l'éducation, un bureau est nouvellement créé. Il correspond aux paramètres de l'éducation à caractère intra culturelle, interculturelle et plurilingue. Ce bureau s'appelle *Unidad de políticas intra intercultural plurilingue*, bureau des politiques intra culturelle, interculturelle plurilingue (UPIIP)¹⁰². L'UPIIP est directement lié à l'approbation de la loi ASEP. Le bureau a pour objectif de centraliser les actions qui se rapportent à l'enseignement des langues et des cultures indigènes ainsi que l'enseignement de l'anglais, seule langue étrangère au programme. Notre étude se centrera sur les actions autour des langues et cultures indigènes.

L'UPIIP est chargé de travailler à l'élaboration du contenu des nouveaux programmes scolaires du système éducatif plurinational. Cela consiste à garantir la présence effective des trente- six langues et cultures indigènes rendues officielles depuis la création de l'Etat plurinational¹⁰³ à travers leur enseignement et leur apprentissage. Les

¹⁰² Par la suite, nous utiliserons les initiales UPIIP pour parler du bureau de politiques intra, interculturelle et plurilingue.

¹⁰³ Je renvoie à l'article 5 de la NCEP qui énumère les trente-six langues indigènes, devenues langues officielles de l'Etat plurinational.

actions menées par l'UPIIP sont axées sur l'élaboration du programme scolaire *regionalizado* et du programme scolaire *diversificado* en collaboration avec les représentants des trente-six populations indigènes du pays. Les deux programmes scolaires préalablement cités s'adressent exclusivement aux populations indigènes. Dans le système éducatif, les programmes scolaires *regionalizado* et *diversificado* se superposent au programme scolaire commun à tout le pays, le programme *base plurinacional*.

Comme le dicte la loi ASEP, les populations indigènes, à travers les conseils éducatifs des peuples indigènes, sont mises à contribution pour l'élaboration des contenus des programmes éducatifs *regionalizado* et *diversificado*.¹⁰⁴ Suivant les directives de l'Etat, les institutions indigènes nomment des représentants qui ont pour mission d'organiser les contenus éducatifs propres à chaque population indigène. Afin de regrouper les multiples propositions et les apports linguistiques ainsi que culturels des trente-six groupes indigènes présents sur tout le territoire de l'état plurinational, le ministère de l'éducation crée une autre institution : l'*Instituto plurinacional de estudio de lenguas y culturas*, institut plurinational d'étude de langues et de cultures (IPELC)¹⁰⁵ basé dans la ville de Santa Cruz. Le ministère de l'éducation confie à l'IPELC le travail de terrain portant sur la collecte des données qui serviront à l'élaboration des contenus spécifiques à chaque population indigène. L'IPELC devient l'intermédiaire privilégié et exclusif entre l'Etat et les institutions éducatives indigènes.

¹⁰⁴ Je renvoie à l'article 92 c) de la loi ASEP qui détaille la participation sociale communautaire. Le point c) fait référence aux *Consejos Educativos de Naciones y pueblos indigena originario campesinos*, les conseils éducatifs des peuples indigènes.

¹⁰⁵ Par la suite, nous utiliserons les initiales IPELC pour parler de l'institut plurinational d'étude des langues et des cultures.

L'IPELC a, lui-même, la charge de créer trente-six instituts d'études de langue et de culture pour chaque population indigène répertoriée dans la NCEP. Ces deux nouvelles branches du ministère de l'éducation, l'UPIIP et l'IPELC ont été spécialement créées afin de démarrer la nouvelle loi éducative. Toutes deux dépendent du ministère de l'éducation qui centralise leurs travaux respectifs dans le but d'inclure le résultat de ces travaux dans le programme scolaire *regionalizado* et *diversificado*.

La fonction de l'UPIIP et de l'IPELC est d'élaborer le programme scolaire plurinational au moyen de la participation des populations indigènes. Celles-ci doivent en effet s'organiser et décider des contenus des programmes *reginalizado* et *diversificado*. Afin de faire ressortir clairement le caractère plurinational du système éducatif énoncé par la loi ASEP, nous définirons les trois programmes scolaires dans l'ordre suivant, du caractère commun et unique, au caractère pluriel et spécifique : *base plurinacional*, *regionalizado*, *diversificado*.

Les trois programmes scolaires de l'école plurinationale¹⁰⁶

Nous conviendrons qu'il y a superposition de plusieurs programmes scolaires, plusieurs *curriculos* dans le système éducatif plurinational avec chacun leurs spécificités. En voici leur définition générale pour comprendre par la suite leurs contenus.

Le *curriculum base plurinacional* regroupe les connaissances universelles et les connaissances des peuples indigènes de Bolivie d'un point de vue global. Nous

¹⁰⁶ Le système éducatif est divisé en trois sous-systèmes. Nous prenons en compte exclusivement le sous-système éducatif appelé *regular* qui est une équivalence au système d'enseignement général élémentaire et secondaire en France.

retiendrons son orientation interculturelle car son objectif est de présenter et de mettre en parallèle toutes les connaissances dans le programme scolaire. Il est unique dans la mesure où il s'applique dans toutes les écoles sur le territoire bolivien ce qui n'est pas le cas pour les autres *curriculos*.

Le *curriculo regionalizado* contient les connaissances spécifiques du peuple indigène auquel il s'adresse. Pour cela, il est défini comme ayant une orientation intraculturelle car il est adressé exclusivement à la population indigène concernée. Les *curriculos regionalizados* sont au nombre de trente-six. Ils suivent un schéma identique mais leurs contenus sont différents car ils correspondent à une des trente-six nations dont la langue est officielle depuis l'approbation de la NCEP en 2009. Leur implantation et leur mise en place s'organise autour de la géolocalisation des différents peuples indigènes.

Imbriquer dans le *curriculo regionalizado*, se trouve le *curriculo diversificado* avec la même orientation intraculturelle nommée précédemment. Pour les peuples indigènes dont l'extension géographique sur le territoire bolivien est plus importante, le *curriculo diversificado* a pour but de faire ressortir les diverses connaissances d'un même peuple indigène par rapport au territoire où il se trouve. S'il on prend l'exemple du peuple guarani, du peuple quechua et aymara, on peut observer que leur présence est répertorié sur une large partie du territoire bolivien¹⁰⁷. Les pratiques et leurs connaissances locales au sein d'un même peuple se reflètent dans le *curriculo diversificado*.

Le *curriculum base*, le *curriculum regionalizado* et le *curriculum diversificado* sont trois programmes scolaires qui se veulent complémentaires. L'élaboration du *base* dépend de l'Etat à savoir du Ministère de l'éducation. Pour l'élaboration des deux autres

¹⁰⁷ Voir carte de la géolocalisation des nations et peuples originaires paysans en annexe 3.

l'Etat fait appel aux représentants des peuples indigènes pour définir leurs contenus. La présence de trois niveaux de programmes scolaires superposés a pour but de garantir l'unité au sein du système éducatif grâce au *currículum base* et de respecter la diversité linguistique et culturelle à travers les *currículo regionalizado* et les *currículo diversificado* comme l'énonce la loi ASEP à l'article 69.

2. La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia.

3. Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional.

Le programme « base plurinacional »

C'est le programme scolaire commun à tout le système éducatif. Il s'adresse à tous les élèves scolarisés sur le territoire bolivien. Il contient un nouveau modèle

d'éducation, le modèle appelé *sociocomunitario productivo*, sociocommunautaire productif. Rappelons que cette orientation éducative que nous avons abordée dans le chapitre 5 et qui reprend le modèle éducatif de Warisata, adopte une perspective historico-culturelle et s'inspire de la pédagogie de la libération empruntée à Paulo Freire.

Le programme regionalizado

La création du système éducatif plurinational soulève la question de l'élaboration des programmes scolaires. Celui-ci doit être en adéquation avec le nouveau projet politique d'Etat plurinational qui intègre officiellement les populations indigènes dans l'organisation et dans la conception d'une éducation intraculturelle. Afin de comprendre tout le sens du terme « intraculturel », référons-nous de nouveau à la loi ASEP qui énonce à l'article 70 ce que l'Etat nomme *currículo regionalizado*, le programme scolaire à caractère intraculturel.

Artículo 70°.- (Currículo Regionalizado)

1. El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad.

2. Las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial.

Le *currículo regionalizado* est présenté comme le programme scolaire qui prend en considération les caractéristiques socioculturelles et linguistiques des peuples indigènes ainsi que les activités productives selon le contexte territorial de ces derniers. Selon le Conseil éducatif des peuples originaires, CEPOS en 2008¹⁰⁸ il s'agit de

[...] un espacio de elaboración cultural, de complementariedad entre saberes y conocimientos diversos, de construcción de nuevos sentidos y acciones para la vida, la sociedad y la consolidación de la identidad cultural y social de las comunidades, pueblos indígenas originarios y población en general.

La structure du *curriculum regionalizado* est schématisée de la façon suivante.

Principio ordenador (Principios o base)	Eje ordenador (Ejes articuladores)	Áreas curriculares (Campos de saberes y conocimiento)	Temáticas curriculares (Áreas curricular)
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Educación para la formación de la persona	Simbología, música y baile, Música y Danza, Principio y valores Religiosidad
		Educación para la vida en comunidad	Mitos e historia, Gobierno y Organización, Comunicación, Justicia
	Mundo Natural	Educación para la transformación de medio	Artes y Artesanías, Producción, Calculo y estimación, Tecnología
		Educación para la comprensión del mundo	Salud, Naturaleza, Espacio, Territorio

¹⁰⁸ Educación, Cosmovisión e identidad: Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios. CNC-CEPOS, 2008.

--	--	--	--

Source: programme scolaire *regionalizado* chiquitano, CEPOCH, Concepción, 2012, consulté sur le site www.cepos.bo/curriculos-regionalizados/

Le *curriculum regionalizado* comprend une orientation principale et prépondérante intitulée *Cosmovisión e identidad*. Les connaissances et les savoirs venant des peuples indigènes sont ici considérés comme faisant partie d'un tout qui interagit ensemble. Il y a la volonté de ne pas appréhender ni d'étudier de façon séparée ces connaissances et ces savoirs. De cette façon, à partir de la cosmovision s'explique la vie sociale, économique et culturelle. Cette orientation est présentée comme le point de départ de l'expression de l'identité et de la construction sociale et historique de la population indigène en question.

L'orientation principale s'articule en deux axes thématiques, *Mundo espiritual* et *Mundo Natural* lesquelles soulignent la relation existante entre l'humain pensant, spirituel et la nature, que l'on retrouve dans la dichotomie entre monde naturel et monde spirituel. Ces deux thématiques pour appréhender le monde, présentées séparément, sont intimement liées dans la conception du programme scolaire. Celui-ci a la volonté de faire prendre conscience de l'être humain spirituel et de l'être humain aux côtés de la nature, approche duelle mais aussi complémentaire de ces deux perceptions du monde et de l'être humain.

Les différentes matières du *curriculum regionalizado* correspondent à quatre aires/domaines d'enseignement, *áreas curriculares* : d'une part, « éducation pour la formation des personnes et éducation pour la vie en communauté », les deux correspondants au « monde spirituel » et d'autre part « éducation pour la transformation de l'environnement et pour la compréhension du monde » correspondants au « monde naturel ».

Par exemple, l'objectif du *curriculo regionalizado chiquitano* est de mettre en place une éducation intraculturelle dans le but de récupérer et de consolider la langue et l'identité en tant que nation chiquitana. Il doit permettre la formation des futures générations en tant que sujets actifs, solidaires, respectueux de la démocratie, de l'écologie et de l'équité. Sa finalité est de former des sujets en lien avec la modernité, la technologie et les sciences et qui soient capables de construire une société ancrée dans la cosmovision indigène chiquitana. En d'autres termes, il y a la volonté de rendre compatible la cohabitation des connaissances issues de la cosmovision indigène avec la culture considérée comme culture générale, ou dite universelle, au sein du programme éducatif *regionalizado* de la nation chiquitana. Le programme scolaire intraculturel qui correspond au programme *regionalizado* est pensé à partir de la cosmovision de la nation chiquitana, en gardant la volonté d'être compatible avec les connaissances de culture générale qui font partie du programme scolaire commun à tout le pays, le *curriculum base plurinacional*.

Le programme *regionalizado* chiquitano est divisé en quatre axes éducatifs : la formation de la personne, la vie en communauté, la transformation de l'environnement et la compréhension du monde. Prenons un exemple, pour le niveau primaire, en reprenant chaque axe éducatif. Pour la formation de la personne, est enseignée la matière « principes et valeurs ». Elle inclut comme thématique la protection de la biodiversité, l'enseignement des différentes formes de cohabitation et les valeurs communautaires et la *Bobikixh*, la pratique d'entraide communautaire. Les élèves sont amenés, par exemple, à se rendre dans les forêts environnantes où se trouve la biodiversité de la région. Il est demandé aux élèves de s'interroger et de réfléchir sur les activités communautaires de réciprocité et de complémentarité. La matière « religion » fait aussi partie de cet axe éducatif. On y enseigne quelles sont les fêtes patronales, ce que représentent la vie et les valeurs religieuses, les rites de chasse et de pêche dédiés aux *jichis*, les esprits tutélaires ainsi que la cérémonie et le sermon chiquitano présents lors des fêtes religieuses. Dans la vie quotidienne, il s'agit d'assister aux rituels, de participer aux fêtes patronales, aux

messes et aux processions de la communauté et d'accompagner en jouant de la musique la veille de ces célébrations.

Pour l'axe éducatif de la vie en communauté, le programme scolaire propose la matière « Mythes et histoire ». On enseigne aux élèves les mythes et leur signification dans la vie de la communauté et l'histoire chiquitana. On y apprend entre autres les mythes de *el duende*, *el gritón*, *el Chupacoto*, *la mascadora*, *el limoncito*, *la viudita*, *el matrimonio del tigre*, *el toborochi*, *el zorro y el tigre*, *el hombre rojo*, *Héctor Zelada*, *El Socabon de la Curicha*, *El paquió*, *La Laguna de Sucuará* et l'histoire de la création des diverses communautés chiquitanas, des églises missionnaires et des organisations indigènes chiquitanas. L'enseignant sollicite, à travers des visites et des entretiens avec les élèves, l'intervention des personnes âgées de la communauté et des personnes ayant un lien avec la thématique étudiée. La matière « Gouvernance et organisation communautaire » quant à elle, renvoie aux questions relatives à la famille, à la généalogie, aux liens de parentés dans la communauté et à la structure de l'organisation indigène chiquitana. On y enseigne les devoirs et les obligations au sein de la famille et au sein de la communauté. Cet axe éducatif comprend un apprentissage et un renforcement de la langue bésiro, la langue des chiquitanos. On favorise, selon le niveau de langue des élèves, la pratique orale de la langue bésiro. On apprend à se présenter, à nommer la faune et la flore environnante et le corps humain. On y apprend aussi les autres formes de communication comme la communication à travers les sons : son du *bombo*, de la cloche, du sifflement, du chant du coq, du *churuno*, de la petite trompette en corne ou encore le sens du langage crié ainsi que la communication visuelle à travers l'observation de la fumée, de la gestuelle et des signes de la nature.

Les règles régissant la justice dans la communauté, la musique, la danse, les jeux et les arts sont les autres matières qui composent cet axe éducatif de la vie en communauté. Toutes s'appuient sur le développement de l'identité culturelle à travers la connaissance des normes et des expressions de la population chiquitana.

Le programme diversificado

El currículo diversificado no está escrito, sino que es elaborado de acuerdo a las necesidades concretas de cada unidad educativa, por lo que deberá constituirse también en el marco de las diversidades de aprendizajes posibles, entendiendo que las mismas son también, a su vez, potencialidades diferentes. La importancia de abrir la unidad educativa a estas potencialidades diferentes de las y los estudiantes no es solo asegurar el cumplimiento de su derecho a la educación, sino también asumir su valor estratégico vinculado al enriquecimiento de aprender guiados por lo distinto. Este es un factor potencial de descolonización pues irrumpe la crisis de la “normalidad” y se permite ampliar la comprensión de nuestro mundo particular. El currículo diversificado debe operar entonces modificaciones suficientes para constituir entornos en el que las necesidades y potencialidades plurales de aprendizaje sean un factor educativo transformador.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Ministerio de Educación (2015). Unidad de Formación Nro. 10 “Gestión Curricular del Proceso Educativo”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia. p14.

De esta forma, también la dinámica creativa de los currículos diversificados aporta a los currículos regionalizados y especialmente al currículo base, puesto que además de concretar la acción pedagógica en un aquí y un ahora, es decir, en cada ámbito geográfico y en una temporalidad específica de la historia, aviva la posibilidad de recuperar desde lo nacional y lo regional los contenidos locales, este aporte que se irá dando a lo largo del tiempo, nutrirá la comunidad de experiencia plurinacional. En otras palabras, con el tiempo se irán creando articulaciones que se hagan desde abajo hacia arriba, recuperando experiencias locales en la definición de política públicas, por ejemplo.¹¹⁰

Le Ministère de l'Éducation organise différentes rencontres pour élaborer ce projet éducatif. Comme exemple, nous pouvons nous référer à la rencontre organisée en novembre 2012 par le ministère de l'éducation à La Paz sous le nom de *III Simposio internacional de educación intracultural, intercultural y plurilingüe*, symposium international d'éducation intra culturelle, interculturelle et plurilingue.¹¹¹

¹¹⁰ Ministerio de Educación (2015). Unidad de Formación Nro. 10 "Gestión Curricular del Proceso Educativo". Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia. p14-15

¹¹¹ La rencontre est dite internationale car y participent des intervenants venus du Pérou, d'Équateur et du Mexique.

Le stage effectué dans les bureaux l'UPIIP dirigé par M. Walter Gutierrez, m'a permis d'assister aux débats du *III Simposio Plurinacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe*, IIIème Symposium international d'éducation intra culturelle interculturelle et plurilingue, organisé dans le salon *Las Américas* de l'hotel *Presidente* du 14 au 16 novembre 2012 à La Paz. Les participants ont échangé leurs réflexions sur la mise en place de l'éducation intra interculturelle plurilingue en Bolivie. Se sont côtoyés les membres de l'UPIIP et des représentants d'organisations indigènes du pays. Parmi elles, étaient présentent la *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia*, Confédération syndical unique des travailleurs paysans de Bolivie (CSUTCB), le *Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qollasuyo*, Conseil national des ayllus et des markas du Qollasuyo (CONAMAQ), la *Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente de Bolivia*, la Confédération des peuples indigènes de l'orient bolivien (CIDOB), la *Confederación nacional de mujeres campesinas de Bolivia "Bartolina Sisa*, Confédération nationale de femmes paysannes de Bolivie Bartolina Sisa (FNMCB BS¹¹²), la *Confederación sindical de comunidades interculturales de Bolivia*, Confédération syndical des communautés interculturelles de Bolivie (CSCIB¹¹³), le *Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los pueblos originarios*, Comité national de coordination des conseils éducatifs des peuples originaires (CNC CEPOs)¹¹⁴, des représentants internationaux tels que des délégués officiels du gouvernement

¹¹² Il s'agit de la *Confederación nacional de mujeres campesinas de Bolivia "Bartolina Sisa"*. Cette organisation est aussi connue sous le nom de *Las Bartolinas*. Ce nom renvoie au personnage héroïque aymara, Barlolina Sisa, épouse de Tupac Katari. Tous les deux sont des symboles des soulèvements aymara du 18^{ème} siècle contre le pouvoir colonial. Né au retour de la démocratie au début des années 80, le mouvement de *las Bartolinas* regroupe les femmes rurales indigènes aymara-quechua.

¹¹³ Il s'agit de la *Confederación sindical de comunidades interculturales de Bolivia*. Cette organisation était également connue auparavant sous le nom de *Confederación sindical de colonizadores de Bolivia*. Ce sont les populations andines qui ont immigrés vers les terres basses sous l'impulsion de l'Etat depuis plusieurs années.

¹¹⁴ Il s'agit du *Comité Nacional de Coordinación de los CEPOs*, Comité national qui coordonne les différents conseils éducatifs des peuples indigènes. Sous l'impulsion de l'Etat, ces derniers sont reconnus légalement depuis 1994 et participent aux actions éducatives adressées aux populations indigènes.

équatorien¹¹⁵, des représentants d'organisations indigènes équatoriennes et des membres de l'UNESCO basés à Quito.

Depuis l'adoption de la NCEP en 2009, l'UPIIP a déjà organisé par deux fois, sous la direction du ministère de l'éducation, des rencontres dont l'objectif principal est de débattre autour des grands schémas éducatifs à définir. Le *Primer Simposium Internacional de Educación Intercultural Bilingüe*, premier symposium international d'éducation interculturel bilingue est organisé en 2009 avec l'appui de l'UNICEF et de l'UNESCO. Remarquons que le nom donné à la rencontre nous renvoie encore à la réforme éducative, loi 1965, de 1994 du gouvernement de Gonzalo Sanchez de Lozada et Victor Hugo Cárdenas. A ce moment-là, la loi ASEP n'est pas encore promulguée, c'est pourquoi les discussions tourneront autour du thème de l'interculturalité et du bilinguisme dans l'éducation, expérience éducative implantée dans d'autres pays latino-américains.

Ce n'est que deux ans plus tard, en 2011, que les concepts d'intra culturalité et de plurilinguisme sont au centre des discussions lors du *II Simposio Plurinacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe*. Cette deuxième rencontre autour du thème de l'éducation est orientée vers la consolidation de la mise vigueur de la loi ASEP promulguée un an auparavant. Il s'agit de définir les axes politiques, les stratégies pédagogiques et les évaluations appropriées au contexte culturel de l'étudiant¹¹⁶, en gardant en perspective l'objectif à atteindre, à savoir le *Vivir Bien*.

¹¹⁵ L'Equateur est un participant privilégié car le pays a inclus dans sa Constitution, au même titre que la Bolivie, le concept du *Vivir Bien*.

¹¹⁶ Dans la brochure du ministère de l'éducation présentant le programme de la semaine internationale d'éducation intra culturelle, interculturelle et plurilingue, l'expression *evaluaciones culturalmente pertinente* est utilisée pour parler d'un des objectifs du III symposium international d'éducation intra culturelle, interculturelle et plurilingue.

Le IIIème symposium s'inscrit dans la continuité du précédent dans la mesure où il se situe dans le contexte du *Vivir Bien*. Quatre grands thèmes ont été privilégiés, voici leur intitulé et leur contenu nommé *contenido de reflexión comunitaria*.

Le premier thème est l'éducation intra culturelle, interculturelle et plurilingue (EIIP). C'est l'instrument de décolonisation des systèmes éducatifs de l'*Abya Yala*¹¹⁷. Ce thème comprend trois groupes de contenus s'appliquant au sein du système éducatif. D'une part le savoir, les connaissances, les cosmovisions, les valeurs et les histoires des peuples indigènes, d'autre part les langues indigènes et enfin les stratégies d'application

Le deuxième thème est celui des pédagogies intra culturelles, interculturelles et plurilingues. Il comprend les contenus suivants : les pédagogies propres aux populations indigènes, les ressources méthodologiques pour travailler dans le cadre de l'EIIP et les stratégies pour garantir l'application et le développement des pédagogies intra culturelles, interculturelles et plurilingues.

Le troisième thème porte sur les évaluations intra culturelles, interculturelles et plurilingues. Cela comprend les formes d'évaluations propres aux peuples indigènes, les lignes directives pour l'évaluation de l'EIIP et les stratégies pour inclure des évaluations pertinentes d'un point de vue culturel et social.

¹¹⁷ *Abya Yala* est une expression issue d'une langue indigène et utilisée actuellement pour nommer le continent américain au lieu de le nommer d'après le nom d'Amerigo Vespucci, donné par les Européens. Cette dénomination est utilisée par les peuples indigènes qui revendiquent le caractère indigène du continent.

Le quatrième thème porte sur l'impact des lignes directives de la politique éducative par rapport à la participation sociocommunautaire. Cela comprend la prise en compte de la politique éducative dans le cadre législatif du pays pour faire coïncider la politique d'EIIB avec la participation sociale communautaire tant aux niveaux départemental, régional et local. Il convient de concevoir des stratégies pour faciliter l'exercice de la participation sociale communautaire au sein du système éducatif.

Les axes thématiques choisis mettent clairement en lumière la volonté de penser et de développer le système éducatif depuis les perspectives des peuples indigènes. Ils reprennent des principes et des objectifs de l'éducation énoncés dans le chapitre II de la loi ASEP. Ce IIIème symposium illustre parfaitement l'exercice de la participation sociale communautaire énoncée aux articles 2 et 92 de la loi ASEP.

Les deux premiers jours ont été consacrés à la discussion, par groupes, pour élaborer des propositions permettant une mise en place optimale de l'éducation intra culturelle, interculturelle plurilingue, dans l'esprit de la loi ASEP. Voici les quatre points qui ont suscité le plus d'intérêt de la part des participants lors de la mise en commun qui a eu lieu le troisième jour.

Le point essentiel est la collecte des connaissances à transmettre. Il est mentionné, dans la loi ASEP, que ce sont les personnes âgées, nommées *sabios*, qui sont les référents et les détenteurs des connaissances et de la cosmovision des peuples indigènes. Il est recommandé d'avoir recours à leurs témoignages qui seront reflétés dans les programmes scolaires.

Dans le cadre de la participation sociale communautaire, quelques suggestions sont émises parmi les participants concernant le rôle des enfants indigènes dans le choix des programmes scolaires. Il a été suggéré d'inclure un représentant d'âge scolaire pour

chaque communauté indigène, lors des assemblées des peuples indigènes. Et ainsi, de les faire participer sous forme de projet ou pour qu'ils fassent part de leurs souhaits. Cette participation n'étant pas inscrite dans la loi ASEP, elle recueille peu d'avis positifs.

Un autre point important retenu est la centralisation des données. Il s'agit de créer des espaces pour la collecte des connaissances de chaque groupe indigène et leur stockage, proches des centres éducatifs. Cela permet d'y rassembler un matériel spécifique et de le mettre à la disposition des écoles. Il s'agit donc de matériel éducatif qui provient directement des populations indigènes.

Le dernier point débattu concerne le moyen de communication entre les populations indigènes. Il s'agit d'optimiser les échanges, c'est-à-dire de choisir une langue commune entre les différentes populations indigènes et de se mettre d'accord sur le choix de la langue étrangère obligatoire à enseigner. Il est à noter que l'adoption de l'espagnol comme langue commune n'a pas fait tout de suite l'unanimité.

Cette rencontre qui est l'une des premières étapes pour concrétiser le *Curriculum regionalizado* nous renseigne sur deux points essentiels. Elle montre d'abord que tout est à faire : rassembler et choisir les connaissances des populations indigènes qu'elles veulent transmettre. Chaque population indigène est amenée à bâtir elle-même sa propre histoire. Puis, on remarque que la langue espagnole n'est pas perçue comme langue commune à tous les participants bien que la rencontre se déroule en espagnol. Avec ces discussions lors de ce IIIème symposium, on peut constater que le concept de décolonisation, voulu par l'esprit de la loi ASEP, transparait effectivement et fait son entrée dans le contexte éducatif.

La loi ASEP à l'école

Après avoir pris en considération l'esprit de la loi ASEP et les nouvelles institutions créées pour sa mise en place administrative, nous verrons comment s'effectue la réalisation au niveau scolaire. Une nouvelle formation est proposée aux enseignants en poste afin d'adapter leur enseignement aux nouvelles directives. La formation, sur deux ans, des futurs enseignants figure également dans la perspective de la loi ASEP. La formation PROFOCOM dépend du ministère de l'éducation qui en assure son élaboration¹¹⁸.

Le programme de formation complémentaire pour les enseignants de primaire et secondaire en poste, PROFOCOM, correspond à la mise en pratique de la loi ASEP. Il a pour but d'adapter le système éducatif aux nouvelles exigences éducatives. Cela passe par la formation des enseignants pour leur transmettre des connaissances qui correspondent à [...] *la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país*. (Art. 33 de loi ASEP). Cette formation officielle présentée comme *integral y holística* est orientée vers l'application par les enseignants des programmes scolaires pour une éducation socio communautaire et productive et ceci, dans le cadre de la consolidation de l'Etat plurinational. PROFOCOM, présenté ainsi, illustre parfaitement le rôle que doivent jouer l'éducation et les enseignants dans l'affirmation du projet politique plurinational du gouvernement de Evo Morales Ayma.

La formation PROFOCOM est donnée par les écoles supérieures de formation des maîtres ainsi que par l'université pédagogique et se présente sous la forme d'une

¹¹⁸ Ministerio de Educación (2015). Unidad de Formación Nro. 10 "Gestión Curricular del Proceso Educativo". Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia

formation continue. D'un point de vue conceptuel, la formation est bâtie autour de quatre orientations. La première reprend l'idée qu'il s'agit d'une *formación descolonizadora*. L'attitude et l'enseignement non discriminatif est au centre de la formation. Dans le but de construire la nouvelle société et de valoriser ainsi que de renforcer « les identités propres et communautaires », la formation promeut l'égalité des chances à partir de la connaissance de l'histoire des populations indigènes et à partir de procédés qui vont au-delà des « structures mentales coloniales ».

La deuxième orientation s'attache à l'idée d'une *formación productiva*. Elle valorise la compréhension de la production comme étant un recours pédagogique pour mettre en pratique les connaissances et un moyen pour développer des capacités. L'institution éducative va de pair avec l'activité économique nationale.

La troisième orientation prend en compte l'idée de *formación comunitaria*. Elle s'appuie sur le contexte historique, social et culturel. Il s'agit de garder le lien entre les dimensions matérielles, affectives, spirituelles et de générer des pratiques et des capacités participatives pour le bien de la communauté.

La quatrième orientation se dirige vers une *formación intracultural, intercultural y plurilingüe*. Elle a pour objectif de promouvoir l'auto affirmation, la reconnaissance, le renforcement, la cohésion et le développement du sentiment de pluri nationalité. Cela passe par la reconnaissance et le développement des langues indigènes comme moyen de « décolonisation » et comme procédé interculturel. Ces quatre orientations dans la formation continue des enseignants veulent être un moyen de réflexion, d'analyse et de recherches depuis l'école vers la communauté, entre l'école et la communauté et avec l'école et la communauté. Le but est de mettre en pratique chez les enseignants toutes leurs capacités, de valoriser les différences comme les ressemblances, de garantir les droits des personnes et les droits collectifs ainsi que ceux de la nature, la Terre mère.

La mise en place de la loi ASEP est l'application d'une orientation éducative nouvelle et qui introduit une formation avec un objectif sociétal et politique, des critères d'évaluations spécifiques et l'usage des langues indigènes.

Les formateurs, les enseignants, les futurs enseignants

Afin de faire le lien entre les actions étatiques et les enseignants qui doivent appliquer les nouvelles directives dans leur travail quotidien, j'ai recueilli sous forme d'entretiens plusieurs témoignages d'enseignants qui débutent avec les nouveaux programmes. Les personnes rencontrées sont des formateurs, des enseignants en poste et de futurs enseignants. Les témoignages recueillis nous permettront d'illustrer certains points de la loi ASEP dans l'enseignement générale, à savoir le *curriculum base*, et en particulier par rapport à la nouvelle place donnée aux langues et aux cultures indigènes.

J'ai eu recours à mon cercle d'amis, mes anciens collègues du centre de langues de l'université Gabriel René Moreno et à la chargée de communication de l'IPELC pour rencontrer des professeurs disposés à répondre à mes questions¹¹⁹. Le choix des personnes interrogées correspond à trois critères principaux : professeurs enseignant une langue indigène, professeurs enseignant à un public hispanophone une langue indigène comme langue seconde¹²⁰ et professeurs exerçant en zone urbaine. Ces critères ont été

¹¹⁹ Le questionnaire de base que j'ai élaboré pour les entretiens correspond à l'annexe 9.

¹²⁰ Je renvoie à l'article 7 de la loi ASEP sur l'usage des langues officielles et étrangères. Le point 2. énonce que chez les populations des communautés monolingues ou chez lesquelles la langue espagnole prévaut, la langue espagnole est la première langue et la langue indigène la seconde.

sélectionnés pour rendre compte d'une situation éducative spécifique aux zones urbaines où les représentants des populations indigènes ne sont pas présents. Nous rappellerons que, dans ce cas précis, à l'école, la langue espagnole est prédominante. L'intérêt est de considérer la place de l'enseignement d'une langue indigène dans ce contexte.

Le parcours de chacun est singulier tant par la formation, le niveau de connaissance d'une langue indigène que par le parcours professionnel de chacun. Les modalités de la mise en œuvre de la loi ASEP et le capital humain en jeu sont les deux paramètres qui ont guidé nos entretiens. Le questionnaire préparé, annexe 10, a été complété au cours des entretiens par d'autres questions au vu du parcours personnel de chacun.

Les témoignages des enseignants rencontrés se trouvent ci-après. Le premier est un formateur et président de l'association des peuples indigènes de Santa Cruz de la Sierra. Nous avons rencontré M. Marcelino Posiva Parapaino par l'intermédiaire de fonctionnaires de l'IPELC. Nous nous étions rendue à cet institut, qui dépend du ministère de l'Éducation, pour contacter des professeurs de langues indigènes du département de Santa Cruz.

M. Marcelino Posiva Parapaino et la langue bésiro

M. Marcelino Posiva Parapaino, âgé de cinquante ans, est professeur de langue bésiro depuis un an à l'école normale Rafael Chavez de Portachuelo. Cette ville appartient à la municipalité de Portachuelo, province de Sara, département de Santa Cruz. Il est originaire du village de San Antonio de Lomerío, région de la Chiquitanía où il effectua sa scolarité primaire et secondaire. Sa langue maternelle est le bésiro, langue commune de la population indigène originaire de la Chiquitanía. La langue bésiro se parle dans les cinq provinces de la Chiquitanía (carte annexe). Il a terminé sa scolarité dans la ville de Santa Cruz où il a obtenu son baccalauréat. Ensuite, M. Marcelino Posiva Parapaino s'est

engagé au séminaire franciscain. Mais il décide de changer de voie et s'inscrit à l'université à Santa Cruz où il obtient un diplôme de comptabilité. En 2001, le ministère de l'éducation propose un projet éducatif indigène auquel il accepte de participer. Il s'agit, à ce moment où le programme d'EIB est mis en place, de trouver des personnes à même de pourvoir au manque de matériel disponible pour permettre l'apprentissage et l'enseignement des langues indigènes. Le projet auquel participe M.Marcelino Posiva Parapaino porte essentiellement sur l'élaboration de matériel scolaire pour les professeurs qui enseignent une langue indigène. Dans ce projet, il a été sollicité car il est locuteur de bésiro. Il reçoit une formation mise en place par le ministère de l'éducation et l'UNESCO pour apprendre à élaborer des manuels scolaires de bésiro. C'est à cette époque que son intérêt pour le monde de l'éducation grandit. Parallèlement et à partir d'une initiative personnelle, il complète de façon partielle sa formation en éducation en s'inscrivant à la filière « Sciences de l'éducation » à l'université, à Santa Cruz de la Sierra.

De 2013 à 2015, au moment où la loi ASEP est appliquée, il travaille à l'IPELC. Ses fonctions comportent principalement deux objectifs, l'un au niveau éducatif avec les enseignants et l'autre au niveau administratif concernant le suivi des projets en cours.

Le premier objectif est de consolider les projets de l'IPELC en cours. Le principal projet de l'IPELC concerne les programmes de formation portant sur l'élaboration des enseignements régionaux, le *curriculum regionalizado* avec le renforcement de la participation communautaire dans le processus éducatif. A partir de ce contexte, M.Marcelino Posiva Parapaino est chargé d'accompagner les enseignants dans leur tâche. Il supervise le travail des enseignants qui se destinent à intervenir au niveau du *curriculum regionalizado*. Il les aide à utiliser les données venant des représentants des populations indigènes et il les guide dans leur démarche pédagogique autour du projet dit sociocommunautaire productif, énoncé dans la loi ASEP. Tout cela a pour but de faire coïncider le programme d'enseignement général, le *curriculum base* avec le *curriculum regionalizado*. L'enseignement théorique est complété par des

activités pratiques à visées sociales et civiques, tout au long de la scolarité. Selon M.Marcelino Posiva Parapaino c'est en cela que consiste la difficulté de sa tâche, concilier, dans un même temps d'enseignement, la mise en place du *curriculum base* et du *curriculum regionalizado* dans le cadre du projet sociocommunautaire productif.

Le deuxième objectif de M.Marcelino Posiva Parapaino au sein de l'IPELC consiste à établir le bilan de l'avancée des travaux. Avec les fonctionnaires des différents instituts de langue et culture des différentes populations indigènes, il prévoit des réunions pour faire le point sur l'avancée des recherches à propos des différentes cultures et langues indigènes figurant dans les programmes. Ce matériel doit servir par la suite à l'élaboration des contenus des *curriculums regionalizados* de chaque population indigène.

Depuis février 2016, il travaille à l'école normale de formation des maîtres Rafael Chavez à Portachuelo. Il enseigne aux futurs professeurs la langue bésiro, une des langues indigènes proposées dans cette institution. L'école normale, où il enseigne, propose cinq spécialités dans la formation des futurs enseignants : agriculture, éducation physique, arts plastiques, physique/chimie/biologie et école primaire.

Ses d'étudiants font partie des cinq spécialités. Chaque spécialité correspond à un contexte d'enseignement et à une réalité éducative distincte. L'hétérogénéité des attentes lexicales pour chaque spécialité complique la transmission exacte de la langue. La langue bésiro est enseignée comme langue seconde, c'est-à-dire qu'aucun des étudiants n'est de langue maternelle bésiro. En qualité de fonctionnaire publique, ils ont l'obligation de connaître une langue indigène nommée dans la NCEP. Ils pourront aussi être amenés à l'utiliser et à l'enseigner dans la classe, lors de leur pratique professionnelle. M.Marcelino Posiva Parapaino est leur unique référent linguistique et culturel en ce qui concerne l'apprentissage de la langue bésiro.

A la fin des trois premières années d'apprentissage de la langue bésiro, M.Marcelino Posiva Parapaino se donne pour objectif que ses étudiants atteignent un niveau de connaissances tel qu'ils soient capables de soutenir une conversation en bésiro. En ce qui concerne les deux dernières années de formation, les objectifs et contenus de la formation des futurs enseignants n'ont pas été définis lors de l'entretien. A ce moment, il n'y avait pas d'étudiant ayant suivi plus de deux années consécutives les cours de langue bésiro dans l'établissement où enseigne M.Marcelino Posiva Parapaino. Pour le formateur, une difficulté s'impose. Il lui est compliqué de définir un projet d'enseignement et de formation à long terme car, chaque année, son poste est mis à disposition. L'enseignant n'est titulaire de son poste que pour un an et doit participer chaque année à un appel d'offre pour conserver son poste. Dans ce cas de figure, c'est l'enseignement de la langue bésiro qui risque d'être affaibli.

Mme Evelin Brígida Monasterio Mondepora et la langue guarani

Nous avons rencontré Mme Evelin Brígida Monasterio Mondepora au centre de langues de l'Université Gabriel René Moreno en tant que collègue de travail puis dans le cadre des cours de guarani que nous avons suivis pendant six mois. Elle est âgée de quarante-deux ans et elle est originaire de la communauté guarani Ivamirapinta, province de Camiri, département de Santa Cruz. Le centre de langue où nous nous sommes rencontrées, a été créé dans le but de proposer des cours d'anglais pour un public général. Puis il a élargi son offre de cours avec l'enseignement du français et l'enseignement du guarani. L'anglais et le français sont deux langues enseignées au sein de l'université dans la filière de langues modernes. Depuis l'approbation de la loi *General de Derechos y Políticas Lingüísticas 269*, en août 2012 exigeant des fonctionnaires publics de connaître une langue indigène de l'état plurinationnel, les centres de langue ont ajouté, à leur offre, des cours de langues indigènes. Mme Evelin Brígida Monasterio Mondepora a commencé à enseigner le guarani en 2010 dans le centre de langue de l'Université Gabriel René Moreno.

Mme Evelin Brígida Monasterio Mondepora est de langue maternelle guarani, langue qu'elle a apprise dans un contexte familial, en même temps que l'espagnol, dans la communauté guarani dont elle est originaire. Elle a ensuite suivi la majorité de sa scolarité dans la ville de Santa Cruz. Ces nombreux allers-retours entre la ville et sa communauté lui ont permis de garder un contact privilégié avec la langue guarani dont elle tire une grande fierté. A l'âge adulte, elle a suivi des cours d'auxiliaire de comptabilité.

Au moment de l'entretien, elle est étudiante de deuxième année à l'université. Elle est inscrite dans la filière de langues modernes de l'UAGRM où elle étudie l'anglais et le français. Parallèlement, elle enseigne la langue guarani dans deux centres de langues, celui de l'université publique Gabriel René Moreno (UAGRM) et celui de l'université privée Unifranz. Elle donne des cours de guarani du niveau basique et du niveau intermédiaire, les deux niveaux proposés dans ces institutions. Ces cours se font dans le cadre de l'apprentissage obligatoire d'une langue indigène pour tous les fonctionnaires. Pour enseigner la langue guarani, elle a reçu l'aval de l'IPELC après le passage d'un examen de langue. Pour enseigner la grammaire par exemple, elle se base sur la formation qu'elle suit à l'université et l'adapte ensuite à l'enseignement du guarani. N'ayant eu accès à aucune formation spécifique pour le guarani, elle crée, elle-même, son matériel en se basant sur des manuels de langue spécialisés pour l'enseignement de l'anglais ou du français. Son public est en grande majorité composé de fonctionnaires publics qui apprennent la langue, à la base, par obligation. Même si certains arrivent peu enthousiastes aux premiers cours, elle note rapidement un changement d'attitude chez ses étudiants qui, finissent par s'impliquer plus activement dans l'apprentissage du guarani.

Pour elle, c'est une occasion qu'elle accueille avec plaisir que de pouvoir enseigner le guarani. Néanmoins, elle admet être préoccupée par le peu de formation des professeurs de langue guarani. Elle ressent cette situation comme un risque pour la langue

elle-même qui serait susceptible d'être mal transmise aux étudiants. Elle se réfère ici au niveau de langue des enseignants de guarani qui ne sont pas de langue maternelle guarani et qui ont acquis cette langue uniquement après une formation accélérée. Elle souhaiterait que plus de professeurs natifs de langue guarani soient recrutés et formés à l'enseignement. Elle suggère que, de même qu'il existe des formations accélérées pour apprendre une langue indigène, il serait souhaitable de mettre en place une formation d'enseignant pour les locuteurs natifs. Et par conséquent, cette suggestion ouvrirait des opportunités pour favoriser la présence, dans le corps enseignant, d'un nombre plus important d'indigènes. Dans l'état actuel de l'enseignement, Mme Evelin Brígida Monasterio Mondepora déplore une mauvaise transmission de la langue, une prononciation approximative, ce qui peut conduire à une connaissance sommaire de la langue et des références culturelles enseignées. Effectivement, en zone urbaine, nous notons que l'enseignant est souvent le seul référent linguistique et culturel. Sur lui seul repose la responsabilité de la transmission de la langue et de la culture indigène auprès des étudiants. On retrouve surtout cette situation dans les écoles primaires et secondaires avec un public monolingue espagnol, comme nous le constaterons par la suite avec deux autres témoignages.

Dans le futur, elle souhaite intégrer le corps enseignant de la filière de langues de l'université (UAGRM) pour enseigner le guarani en qualité d'enseignante titulaire. En effet, depuis 2008, la langue guarani est proposée officiellement comme matière optionnelle dans le programme de la filière de langues vivantes. Or, à ce jour, aucun cours n'est ouvert. Il n'existe pas de formation diplômante de guarani, dispensée par l'université. En obtenant un diplôme d'enseignante de langues vivantes après cinq années d'études, Mme Evelin Brígida Monasterio Mondepora espère être en droit d'occuper un poste d'enseignante titulaire à l'université et ainsi inaugurer la chaire de guarani.

D'après le témoignage de Mme Evelin Brígida Monasterio Mondepora, on remarque que les enseignants n'ont pas accès à une formation spécifique pour la matière

langue indigène en elle-même. Il en ressort que le contexte législatif est très favorable à l'enseignement des langues indigènes, mais insuffisant en ce qui concerne la formation des enseignants. Il en ressort également un manque de professionnalisation du métier d'enseignant de langue indigène.

M. Herlan Ayreyu et la langue guarani

Notre rencontre avec M. Herlan Ayreyu a eu lieu lors d'une conférence organisée par le centre culturel plurinational de Santa Cruz, à laquelle il participait. Dans le cadre d'une exposition sonore intitulée *Voces indigenas*, le centre culturel avait organisé des conférences qui portaient sur la situation des langues indigènes des terres basses de Bolivie. M. Herlan Ayreyu était l'un des intervenants de cette conférence. Il présentait son point de vue sur la situation de la langue guarani dans le département de Santa Cruz, sujet d'intérêt pour notre étude.

Notre entretien s'est déroulé sur son lieu de travail, à l'Université Gabriel René Moreno, à la faculté de *Humanidades*. M. Herlan Ayreyu est né en 1963, il est âgé de 53 ans. Il est originaire de Eiti, une communauté guaranie qui appartient à la *Capitanía*¹²¹ Gran Kaipepeudí Kaarovaicho de la municipalité de Charagua, province Cordillera du département de Santa Cruz¹²². La municipalité de Charagua compte une importante population guaranie. La localité du même nom, Charagua, s'est fait connaître au niveau national par un épisode de résistance pendant la guerre du Chaco lors du siège de la localité par les troupes paraguayennes. Quelques années plus tard, la localité fut déclarée digne d'éloges pour les actes héroïques qui ont contribué à la défense du territoire bolivien durant la guerre. Cette reconnaissance fut officialisée à travers un décret

¹²¹ Le terme renvoie à une division administrative.

¹²² Le pays est divisé administrativement en départements, provinces et municipalités.

Suprême en 1971. Ce bref rappel historique de la guerre du Chaco explique les relations équivoques entre l'Etat bolivien et les populations guaranies pendant la guerre du Chaco. En effet, des malentendus et une mauvaise connaissance de la population guaranie en Bolivie ont donné lieu à des situations tendues car l'ennemi paraguayen et les populations guaranies partagent une même langue, le guarani. Nombreux sont les récits, dont celui de M. Herlan Ayreyu, qui rappellent que les populations guaranies de Bolivie ont souvent été confondues ou considérées comme des ennemis par les forces armées boliviennes de l'époque.

D'après le récit de M. Herlan Ayreyu, Eiti, la communauté qui l'a vu naître ne comptait jusqu'en 1952 qu'une seule institution étatique, l'école publique. Les autorités traditionnelles s'occupaient de l'organisation et du maintien de l'ordre dans la communauté. En ce qui concerne l'école, implantée dans les années 1930, elle a été accordée à cette communauté par German Busch¹²³ alors président de la République. En 1930, l'Etat donne seulement un poste d'instituteur pour toute l'école. L'instituteur a la charge d'enseigner les différents niveaux en classe unique. C'est en 1990 que des étudiants finalisent leurs études dans cette école avec l'obtention du baccalauréat. Dorénavant, l'école de *Eiti* fonctionne avec des classes sur plusieurs niveaux en primaire et en secondaire. C'est dans cette école que M. Herlan Ayreyu a suivi ses premières années de scolarité.

En 1986, M. Herlan Ayreyu intègre l'école de Eiti dans laquelle enseigne un de ses amis professeurs qui souhaite mettre en place un enseignement bilingue¹²⁴, ce qui n'existe pas de manière officielle en Bolivie à cette époque. Il fait appel à M. Herlan

¹²³ De formation militaire, il participa à la guerre du Chaco comme lieutenant. Il fut président du pays de 1937 à 1939. Durant son mandat, il signa définitivement la paix avec le Paraguay.

¹²⁴ Au niveau international, l'UNESCO est la référence en ce qui concerne les programmes d'éducation bilingue.

Ayreyu, de langue maternelle guarani pour créer une équipe qui mettra en place, dans l'école de Eiti, un enseignement bilingue. Le projet consiste à offrir aux élèves un enseignement en guarani et en espagnol. Les deux instituteurs commencent, de façon non-officielle, à enseigner dans les deux langues. Ils ont à leur disposition un alphabet uniformisé du guarani et des manuels de la maison d'édition *Alborada*. Aucune directive étatique ne vient appuyer leur initiative. Sans matériel spécifique pour le guarani, ils utilisent le matériel de la langue espagnole et l'adaptent au guarani pour apprendre aux enfants de l'école de Eiti à écrire et à lire en guarani, qui est leur langue maternelle. Cet enseignement, simultanément en guarani et en espagnol, est très bien accueilli par les parents qui semblent accorder plus d'intérêt à l'école grâce à l'apport du guarani. M. Herlan Ayreyu se rappelle que le nombre d'enfants qui fréquentent l'école augmente considérablement à cette époque. Il a le sentiment qu'une plus grande confiance est accordée à l'école. Les parents envoient leurs enfants, y compris ceux avec des difficultés motrices ou langagières, sans réticence. Cette expérience dure jusqu'en 1989. Elle prend fin à l'arrivée d'un nouveau directeur.

Quelques années plus tard, l'école normale de formation des maîtres de Charagua ouvre un quota pour l'admission d'étudiants guaranis au sein de l'institution. M. Herlan Ayreyu se présente et intègre l'école normale afin de s'y former comme professeur. Au début des années 90, les premiers professeurs guaranis de l'école normale de Charagua obtiennent un poste comme professeur titulaire. De ce fait, ils deviennent fonctionnaires de l'Etat. Cette situation va entraîner des répercussions au sein de la communauté Eiti. En ayant obtenu le statut de fonctionnaire de l'Etat, le professeur, à travers l'affiliation aux syndicats d'enseignants, acquiert un statut social. Il obtient une reconnaissance officielle dont il ne jouissait pas auparavant. Ce nouveau statut crée des conflits au niveau de la communauté Eiti. Les syndicats d'enseignants et les autorités traditionnelles guaranies de la communauté entrent en conflit. Le professeur dépend d'abord de son syndicat et répond aux intérêts de celui-ci et non plus de sa communauté. Le rôle et l'impact des syndicats d'enseignants sont d'autant plus importants qu'ils

travaillent sous la tutelle de l'aide internationale¹²⁵ qui apporte une aide financière et des expériences éducatives déjà mises en places dans les régions andines du pays. Selon M.Herlan Ayreyu, la place prise par les syndicats d'enseignants et l'aide internationale perturbent le bon fonctionnement de la communauté traditionnelle de *Eiti*. Les premiers créent des conflits de pouvoir avec les autorités traditionnelles et les seconds imposent une aide en matériel et en formation qui correspondent à une réalité andine, totalement différente de celle de *Eiti*.

L'organisation et l'administration des territoires guaranis ne se conçoivent pas autour d'un chef unique. Ce sont plusieurs *capitanías*, avec chacune leur chef, qui s'organisent au sein d'une communauté. Elles font des alliances stratégiques entre elles seulement en cas de grave problème. Avec la création d'écoles dites de *leaders* sous la directive de l'état et d'ONG, une nouvelle organisation se crée au sein des communautés guaranies. L'état cherche à créer un seul interlocuteur dans la communauté guaranie. Pour M. Herlan Ayreyu, cela bouscule l'organisation traditionnelle et répond à des intérêts extérieurs. Il fait référence au cas précis où l'état et les compagnies pétrolières font appel à l'unique représentant et interlocuteur guarani afin de prendre une décision sur l'exploitation des ressources naturelles se trouvant sur un territoire d'une communauté guaranie. Se mettre d'accord avec un seul représentant devient beaucoup plus facile. L'interlocuteur guarani unique semblerait, selon ce récit, avoir été défini, par l'Etat et pour les intérêts de l'état. Par cet exemple, M. Herlan Ayreyu met en lumière l'intervention de l'Etat et des ONG dans l'organisation de sa communauté d'origine. Le contrôle social par l'Etat se fait à travers les syndicats d'enseignants pour ce qui est de l'éducation. L'intervention de l'Etat et des ONG reste d'actualité dans les années qui suivent.

¹²⁵ L'aide internationale renvoie à différentes organisations non gouvernementales telles l'UNESCO ou l'UNICEF.

Dans les années 1990, le mouvement éducatif d'éducation interculturelle bilingue est une approche éducative¹²⁶ qui prend place dans le pays. En Bolivie, l'UNICEF organise des formations destinées aux professeurs afin de familiariser le corps enseignant à l'éducation interculturelle bilingue et à l'élaboration de matériel scolaire pour cette nouvelle approche éducative. Ce projet éducatif ne vient pas de l'état mais celui-ci ne s'y oppose pas. La preuve en est faite puisque le projet interculturel bilingue s'installe dans les écoles de formation des maîtres du pays. Les formations des professeurs se font aussi en coopération avec d'autres pays relevant de la même dynamique éducative comme ce fut le cas pour M.Herlan Ayreyu qui participe à une formation organisée sous la tutelle de l'UNICEF au Pérou. Le financement de ces formations est en partie pris en charge par le Ministère de l'éducation de Bolivie. A son retour, le professeur a la tâche d'élaborer, pour sa langue, du matériel d'enseignement susceptible d'être utilisé ensuite par ses collègues. Le témoignage de M.Herlan Ayreyu nous permet d'avoir un aperçu du rôle et de l'impact de l'Etat sur le processus éducatif de sa communauté d'origine. Même si aujourd'hui les organisations internationales ne sont plus présentes comme dans les années 1990, elles laissent une organisation que l'Etat a favorisée. Du point de vue de M.Herlan Ayreyu, la mainmise de l'Etat sur l'éducation s'est faite au détriment de l'organisation interne de la communauté guarani de *Eiti*.

Etudiants de l'Ecole Normale Enrique Finott de Santa Cruz

C'est à l'Ecole Normale Enrique Finott de Santa Cruz que nous avons rencontré de jeunes étudiantes, futures enseignantes de secondaire. Nos trois étudiantes s'appellent

¹²⁶ Il s'agit d'un enseignement qui s'adresse aux populations indigènes en proposant un enseignement basé sur leur langue maternelle indigène accompagné un enseignement bilingue avec la langue officielle de leur pays.

Gilda Vanessa Chungara Bejano, âgée de 19 ans, Anavelyn Huaita Quiroga, âgée de 26 ans et Deisy Rioja Siles, âgée de 19 ans.

Elles sont étudiantes de 2^{ème} année à l'Ecole Normale Enrique Finott qui se trouve dans la ville de Santa Cruz de la Sierra. Elles suivent le cursus de formation pour être professeur de secondaire. Chacune a choisi cette orientation professionnelle selon une affinité personnelle : pour Gilda c'est un choix qu'elle avait fait depuis ses années de lycéenne, pour Anavelyn, elle a suivi le modèle de sa sœur qui est professeur et pour Deisy, il s'agit d'un prolongement de son implication auprès des enfants lorsqu'elle réalisait des activités avec l'église de son quartier.

Dans leur formation à l'Ecole Normale, elles se sont toutes les trois spécialisées dans la matière intitulée *Cosmovisión, filosofía y sicología*, cosmovision, philosophie et psychologie. Il s'agit d'une seule matière au sein de la formation mais, dans les écoles, cela représente deux matières : cosmovision et philosophie d'une part et psychologie d'autre part. Les matières choisies renferment des problématiques dites sociales. J'en arrive à ces conclusions suite à la présentation qu'elles m'ont faite de leur activité en cours pour leur spécialité. Afin d'identifier le problème à aborder, elles ont commencé par réaliser une enquête portant sur des thèmes concernant le quartier comme les services basiques, les établissements scolaires, la violence par exemple auprès de trois groupes définis : les étudiants, le personnel de l'établissement scolaire tels que les professeurs et le directeur, la *comunidad* qui sont les parents d'élève et les habitants du quartier organisés en *juntas vecinales*, conseils de quartier. Nos trois étudiantes sont allées chacune dans des établissements scolaires différents, par groupe, pour réaliser ce travail. Cette première étape leur a permis d'identifier les thèmes qu'elles aborderont à travers des activités au sein des établissements scolaires par la suite. Pour Gilda et Anavelyn, le thème choisi se rapporte aux problèmes engendrés par la consommation de drogue et d'alcool. Quant à Deisy, elle enquête sur le thème de l'alimentation équilibrée. Ces thèmes touchent directement la population, ce qui démontre son utilité dans une vision

sociale. Ce travail renvoie à la matière psychologie de leur cursus de spécialité. La matière cosmovision, philosophie est une matière qui n'apparaissait pas auparavant sous cette dénomination. C'est la loi ASEP qui a ajouté la matière « cosmovision ». D'après leurs explications, il s'agit d'une matière qui enseigne comment d'après les différentes « nations »¹²⁷, les populations indigènes, l'être humain appréhende le monde dans sa globalité et comment il est relié au monde. Cela inclut le rapport à la nature et la spiritualité.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue indigène, les étudiants de l'école normale Enrique Finott de Santa Cruz ont le choix entre trois langues : le guarani, le bésiro et le quechua. L'offre de langues indigènes dépend de deux critères : l'un prend en compte le découpage éducatif actuel du territoire bolivien qui fait apparaître les différentes langues indigènes selon la présence répertoriée des groupes ethniques. Ainsi dans le département de Santa Cruz, l'Etat a répertorié comme langue indigène originaire du territoire la langue guarani et la langue bésiro. Le deuxième critère prend en compte les migrations internes massives des hauts plateaux vers les basses terres. Les fortes migrations, certaines encouragées par l'Etat, d'autres pour des raisons économiques comme c'est le cas pour la ville de Santa Cruz, font apparaître de grands groupes de populations rattachées à une langue indigène dont les locuteurs sont de « nouveaux arrivants » installés dans un espace précis. Dans la ville de Santa Cruz, il s'agit de fortes migrations de populations venues de la vallée de Cochabamba parlant la langue quechua. Pour nos trois étudiantes, deux d'entre elles suivent la matière « quechua » et une, la matière « guarani ». Pour les deux étudiantes qui ont choisi d'étudier la langue quechua, leur choix s'est porté sur cette langue car on la parle dans leur famille directe. Cependant, pour chacune d'elle, la relation avec cette langue n'est pas la même : Gilda comprend et parle un peu le quechua car les membres de sa famille utilisent cette langue entre eux et

¹²⁷ « naciones », renvoie au terme utilisé dans la NCEP.

avec elle alors qu'Anavelyn ne parle pas et ne comprend pas le quechua car sa famille directe, bien que connaissant le quechua, n'utilise pas cette langue avec elle. Notre troisième étudiante a choisi d'étudier la langue guarani, non pas parce qu'elle a une attache familiale avec cette langue comme c'était le cas pour ses camarades, mais parce que c'est une langue originaire de Santa Cruz, la ville où elle est née. C'est le cas d'une étudiante uniquement hispanophone.

Questionnées sur leur avis concernant leur formation reçue jusqu'à présent, leurs commentaires sont plutôt favorables. Elles attachent de l'importance à la pédagogie utilisée, à savoir un enseignement basé sur un travail de terrain et des échanges pratiques avec les enseignants. Ces jeunes étudiantes, d'âge universitaire, sont nouvelles dans le monde de l'enseignement. Elles témoignent d'un enthousiasme réel pour leurs études et leur future profession d'enseignante. L'obligation que donne la loi ASEP d'apprendre une langue indigène ne semble pas les affecter dans un sens comme dans l'autre. Les échanges ont été fluides sans commentaires spécifiques sur les actions de l'Etat.

En dehors de ces entretiens organisés, nous avons été amenée à échanger, de façon informelle, des points de vue avec des enseignants rencontrés sur leur lieu de travail, dans des écoles primaires et secondaires de la ville de Santa Cruz. Pendant ces échanges, beaucoup de propos très différents entre eux, voire contradictoires, ont été émis par nos interlocuteurs. Les avis relatifs à l'éducation n'ont pas abouti à des conclusions marquées. Il apparaît que le contexte politique influence très fortement l'adhésion ou non à la loi ASEP. La question spécifique de l'enseignement des langues indigènes n'a pu être que très peu approfondie. La seule évocation des langues et cultures indigènes renvoie systématiquement au terrain politique plus qu'à l'éducation. Ce manque de recul et d'objectivité vis-à-vis des actions du gouvernement a représenté un frein notable lors de ces échanges informels. S'ils n'ont pas été concluants à propos du nouveau regard sur les langues et cultures indigènes à l'école, ces rencontres informelles nous ont montré que les nouvelles directives éducatives sont ressenties comme des actions d'intérêts politiques

plus que des actions éducatives. La réforme éducative est perçue comme une action politique répondant aux intérêts présents du gouvernement en place et non aux intérêts futurs du pays. Les réactions critiques récoltées insistent sur la possible non pérennité d'une telle réforme trop politisée. Cette réforme est appliquée sans discussion critique pour ceux qui la soutiennent et semble s'appliquer sans réelle conviction pour les autres.

En résumé, nos témoignages d'enseignants et de futurs enseignants dans la ville de Santa Cruz, nous amène aux conclusions suivantes. Trois remarques se détachent de l'analyse des témoignages des professeurs et des futurs professeurs qui ont répondu à la demande d'entretien. Elles nous permettent de voir de quelle manière la loi ASEP s'applique parmi ses enseignants.

Notre première remarque concerne le niveau de langue indigène connu. Pour certains, la langue indigène représente la langue maternelle pratiquée depuis l'enfance. L'apprentissage et l'usage s'est fait dans le cercle familiale. Ce seul critère linguistique leur permet d'enseigner. Pour d'autres, ce sont des professeurs de classes primaires et de classes secondaires en poste et titulaires de l'Education nationale, c'est-à-dire qu'ils sont passés par l'école normale de formation des maîtres. Ceux-ci ne sont pas locuteurs natifs d'une langue indigène. L'acquisition d'une langue indigène s'est faite, de façon accélérée, en suivant un cours de langue obligatoire de 130 heures minimum.

Notre deuxième remarque porte sur la formation professionnelle initiale et le choix professionnel. La formation et le choix de l'exercice de leur profession d'enseignant correspondent à des parcours différents. Dans la grande majorité, les professeurs dont la langue maternelle est une langue indigène, ne sont pas issus du monde éducatif. Ils ont répondu affirmativement à une sollicitation de l'Etat pour occuper des nouveaux postes d'enseignants. Pour ceux dont la langue maternelle est l'espagnol, ce sont des enseignants d'anglais. N'étant pas locuteurs d'une langue indigène, ils se sont engagés à apprendre

une langue indigène pour ensuite l'enseigner. Cette catégorie d'enseignants a fait le choix de s'investir dans l'enseignement d'une langue indigène pour répondre aux nouveaux besoins créés par la loi ASEP.

Enfin, notre dernière remarque concerne le matériel linguistique à disposition des enseignants. L'enseignant est amené à adapter le contenu de son cours de langue indigène à partir d'un matériel présent mais qui doit être reconstitué par l'enseignant selon le niveau de langue de la classe et l'âge des élèves. L'enseignement de la langue indigène se fait à partir de matériels didactiques que le professeur élabore lui-même en s'inspirant de matériels destinés normalement à l'apprentissage une autre langue vivante, en l'occurrence l'anglais. Il adapte le contenu de ce matériel pour l'enseignement de la langue indigène. La méthode et le matériel utilisés en classe sont adaptés et « fabriqués » par l'enseignant. Au moment où se sont déroulés ces entretiens, le matériel de langue indigène langue seconde n'est pas élaboré dans sa finalité. Ceci demande une créativité importante et une grande implication personnelle de la part des enseignants pour répondre aux directives de la loi ASEP.

Le caractère obligatoire de l'enseignement de la langue indigène dans le système scolaire et de même que l'obligation de la connaissance d'une langue indigène dans la fonction publique a entraîné l'apparition d'une nouvelle catégorie d'enseignant, le professeur de langue indigène langue seconde. La profession d'enseignant de langue indigène seconde s'appuie sur des compétences et des connaissances spécifiques aux enseignants de langue vivante, à savoir un niveau de connaissances linguistiques conforme et des outils pédagogiques adaptés. Pour être officialisée, la profession doit s'adapter au contenu et au programme pédagogique prévu par le ministère de l'éducation et s'appuyer sur du matériel conçu selon les directives de la loi ASEP.

Les témoignages recueillis montrent des profils différents d'enseignants de langue indigène langue seconde. En ressort une nette différence entre les enseignants : ceux qui sont de langue indigène maternelle, mais qui ne sont pas issus dans leur grande majorité du monde éducatif et ceux dont la langue maternelle est l'espagnol et qui sont en poste dans le système éducatif bolivien. Ces derniers suivent une formation pour être en mesure d'enseigner une langue indigène. Il apparaît que l'action de l'Etat privilégie la généralisation de l'apprentissage obligatoire des langues indigènes avec une formation accélérée des enseignants au détriment de la qualité de l'enseignement de langue enseignée.

Finalement, notre analyse, au chapitre 6, de l'école plurinationale, à travers ses nouvelles institutions et ses acteurs nous permet de distinguer les axes privilégiés en ce qui concerne l'application de la loi ASEP. L'ouverture de centres spécialisés chacun sur une des trente-six cultures et les langues indigènes du texte de la NCEP. La participation des populations indigènes dans l'élaboration des contenus culturels de chaque groupe ethnique au sein de ces centres. L'axe principal est l'élaboration des contenus dits *regionalizados* et la récupération des savoirs des populations indigènes par eux-mêmes. Les modalités d'enseignement d'une langue ne semblent pas prises en compte dans la formation des professeurs de langues. La formation des enseignants est basée sur les principes et la pratique de classe semble être assez libre et créative.

Chapitre 7 : Répercussions de la politique éducative et perspectives au niveau de la société

L'approbation de la nouvelle constitution en 2009 qui donne naissance à l'Etat plurinational de Bolivie attribue à trente-six langues indigènes répertoriées sur le territoire bolivien le statut, jusqu'alors inédit, de langues officielles¹²⁸. L'institutionnalisation des trente-six langues indigènes est une mesure politique qui se base sur la réalité plurilingue du pays. L'Etat admet, comme légitime, la coexistence de plusieurs langues officielles sur la totalité de son territoire. Ainsi, en principe, tout citoyen a la possibilité de s'exprimer et d'être pris en charge par les administrations dans la langue officielle de son choix. En effet, le nouveau statut officiel rend obligatoire l'usage, au sein des institutions étatiques, de l'une des langues indigènes, au même titre que la langue espagnole¹²⁹. Cela a comme conséquence la connaissance et l'usage par les fonctionnaires publics d'une des langues indigènes dans toutes les administrations et notamment la justice, ce qui n'était pas le cas jusqu'en 2009. Si l'on parle d'une politique des langues indigènes, nous pourrions dire que la concrétisation de cette mesure politique a plusieurs effets. Elle passe par un réajustement du statut des langues indigènes et, par la suite, par l'identification des domaines dans lesquels celles-ci seront utilisées. Leur statut et les domaines concernés sont énoncés dans la NCEP : en tant que langues officielles, les langues indigènes sont amenées à être présentes dans toutes les institutions étatiques et pratiquées par les fonctionnaires publics. L'institution éducative présente un intérêt d'autant plus important dans ce contexte qu'elle réunit des fonctionnaires publics, à savoir des professeurs, mais aussi des élèves, futurs citoyens du pays qui côtoient les langues indigènes au sein d'un contexte officiel qui est l'école.

¹²⁸ Article 4 (de la première partie, titre I, premier chapitre de la NCEP), voir annexe 5.

¹²⁹ Ibid. NCEP

Il est à remarquer que l'institution éducative occupe une place différente par rapport aux autres institutions étatiques en raison de la présence, antérieure à la loi ASEP, des langues indigènes à l'école. En effet, depuis 1994, l'Etat autorise l'enseignement à l'école des langues indigènes pour celles qui représentent le plus grand nombre de locuteurs sur le territoire bolivien à savoir l'aymara, le guarani et le quechua. En ce sens, la loi de la réforme éducative de 1994 s'éloigne de la loi éducative qui la précède, le Code de l'éducation de 1955 qui lui, propose un enseignement monolingue espagnol. Les actions politiques sur le terrain éducatif, depuis 1994, marquent de nouveaux positionnements et favorisent un débat riche en propositions nouvelles autour de la thématique liée à la diversité linguistique et culturelle du pays. Le fait de légiférer à propos des langues indigènes a des conséquences non seulement au niveau étatique mais aussi au niveau social, ce qui est le thème de notre chapitre 7.

A présent, nous nous interrogerons sur la relation existante entre les langues indigènes officielles dans le contexte éducatif et le concept d'Etat plurinational. Et nous verrons dans quelle mesure l'enseignement et l'apprentissage des langues indigènes se répercutent sur le modèle de société voulu par le gouvernement du MAS. Comment peut-on interpréter l'intervention de l'Etat qui encourage une nouvelle relation avec les langues et les cultures indigènes ? La promotion et la revendication de la diversité des langues masquent des enjeux complexes et multiples que nous essayerons d'entrevoir pour analyser les enjeux des langues indigènes promulgués par la loi ASEP.

Depuis 2006, on se trouve en Bolivie face à un gouvernement qui s'appuie sur la diversité ethnique, culturelle et linguistique de sa population. Ces données spécifiques sont à la base des revendications du MAS dans son orientation politique et dans son projet de société. Les actions politiques et sociales du gouvernement privilégient l'accroissement des droits des populations indigènes à différents niveaux. Notre étude s'est emparée du contexte éducatif pour centrer l'analyse sur la diversité culturelle et

linguistique. Le contexte éducatif est abordé en relation avec les orientations politiques et sociales qui s'en dégagent. Quels rôles peuvent jouer les politiques éducatives et linguistiques actuelles ? Quels échos retrouve-t-on dans la construction du modèle de société à l'aube du XXIème siècle en Bolivie ? Ces deux questions guideront notre chapitre 7 afin de mettre en exergue les différentes thématiques et problématiques qui émanent de l'approbation de la loi ASEP. Notre attention se portera sur les thématiques récurrentes et leurs différentes approches actuelles afin de comprendre leur corrélation. Nous finaliserons notre analyse en nous appuyant sur deux concepts illustrant l'époque présente, à savoir les concepts de décolonisation et de pluri nationalité avec, à l'esprit, de les dépasser pour faire ressortir les problématiques et les débats qui en découlent. Notre objectif sera de réfléchir sur les avancées et les limites des orientations éducatives de la loi ASEP lorsqu'on aborde la question des langues et cultures indigènes à l'école et, plus généralement, dans la société.

La cohésion sociale et la question du plurilinguisme seront nos fils conducteurs pour la réflexion finale sur l'histoire présente et future du pays. Notre réflexion portera sur la pérennité du plurilinguisme dans le système scolaire et l'accueil des langues et des cultures indigènes au niveau de la société bolivienne en général. Nous nous appuyerons sur deux hypothèses. La première hypothèse renvoie à la création de l'Etat plurinational comme facteur de cohésion sociale. L'Etat veut organiser l'unité du pays à partir de l'adhésion culturelle et linguistique de la société bolivienne, dans son ensemble, aux origines indigènes du pays. Nous retrouvons cette idée énoncée dans l'article 1 de la NCEP qui déclare que la Bolivie se constitue d'un Etat unitaire et se bâtit sur sa pluralité¹³⁰. Notre deuxième hypothèse évoque la création de l'Etat plurinational comme facteur et promoteur de la pérennité des langues et des cultures indigènes dans les

¹³⁰ Article 1° de la NCEP.- *Bolivia se constituye en un Estado Unitario [...]. Bolivia se funda en la pluralidad [...]*

structures de l'Etat et comme nouvelle image pour sa représentation au niveau international. L'énoncé de ces deux hypothèses a pour objectif de mettre en relief le défi politique qui consiste à associer l'idée d'unité (*Unitario*) avec l'idée de diversité (*pluralidad*). La finalité de ce défi est la création d'un modèle d'Etat et de société plurinationale qui s'éloigne du modèle Etat-nation. Ces hypothèses visent à afficher le riche chantier linguistique et culturel que peut représenter la diversité pour la société actuelle et le devenir du pays.

On peut se demander si cette diversité officialisée par la nouvelle constitution est productive pour la cohésion du pays. Aux yeux de l'actuel gouvernement, il apparaît que le dénominateur commun, pour la fabrication d'un lien plurinationnel, passe par le concept de décolonisation. Nous nous appuyons sur l'article 9 de la NCEP qui énonce que la construction de la société est consolidé à travers la décolonisation¹³¹. Nous aborderons les débats autour de ce lien plurinationnel qui encourage la reconnaissance personnelle et sociale de l'origine indigène. Effectivement, l'orientation du contenu des programmes scolaires est pensée pour que les étudiants acquièrent ou consolident des connaissances provenant des cultures indigènes présentes sur le sol bolivien avant la conquête espagnole. Ces considérations autour de la pluri nationalité nous amèneront à étudier les questions liées à la cohésion sociale et au plurilinguisme et nous verrons comment d'autres thématiques apparaissent.

Le dernier chapitre de notre étude nous permettra d'aborder une perspective historique du nouveau modèle de société en gestation et de la cohésion sociale lesquels résultent de l'approbation de la loi ASEP et de la NCEP. Les débats autour de l'actuelle politique éducative et autour des mesures politiques récentes permettront d'interpréter le

¹³¹ Article 9° de la NCEP.- 1. *Constituir una sociedad [...], cimentada en la descolonización, [...].*

rôle et la portée des langues et des cultures indigènes dans la construction d'un sentiment d'unité dans le pays. Les thématiques qui découlent de la loi ASEP et de la NCEP étant nombreuses et toutes imbriquées les unes dans les autres, nous privilégierons celles qui ont un lien direct pour aborder la relation entre l'histoire récente du pays et le contexte actuel.

Dans un premier temps, le chapitre 7, nous permettra de nous interroger à propos des modèles et références communes sur lesquels repose l'idée de cohésion sociale dans la Bolivie actuelle. Nous verrons quel est le modèle de société voulu à partir de la loi éducative dans le contexte national. En quoi peut-il favoriser la cohésion sociale ? Puis dans un second temps, pour ouvrir le débat, nous nous interrogerons sur les limites du modèle social proposé. Quels sont les limites de ce modèle permettant d'aboutir à une cohésion sociale organisée autour d'un sentiment d'appartenance et autour de représentations symboliques ? Notre dernière réflexion, dans ce chapitre, s'interrogera sur le rôle que peuvent avoir les langues et cultures indigènes dans la construction durable et dans l'adhésion la plus large possible à une cohésion sociale favorisant le plurilinguisme au niveau de la société.

La cohésion du pays: quel modèle de société et quelles références communes ?

Le concept de décolonisation apparaît comme central dans la mise en place du projet politique du gouvernement. Ce concept renvoie au domaine de l'histoire. Il place, dans le contexte actuel, des événements appartenant à l'histoire passée. L'utilisation de ce concept par le gouvernement propose une autre lecture de l'histoire dans laquelle les populations indigènes occupent une place à part entière.

Le choix d'une histoire et d'un passé commun

Outre le fait de se garantir une plus grande légitimité politique, le choix de constituer un bagage de références communes basées sur des faits historiques ou culturels est révélateur d'une volonté politique de cohésion. A chaque changement de gouvernement, la question des références historiques ou culturelles est présente de façon plus ou moins insistante et orientée selon l'idéologie du pouvoir en place.

La historia del pensamiento en Bolivia es una historia de contrastes. Los unos logran alcanzar cierto reconocimiento por sus aportes a la faena cultural y los otros, la gran mayoría, son silenciados, olvidados por círculos académicos, universitarios y la población en general. Las absurdas modas literarias del momento y las coyunturas políticas son factores decisivos para la recepción académica en las ciencias sociales.

El ensayista Fernando Diez de Medina (1908-1990) resaltó que la historia de las ideas no puede cerrar los ojos al flujo político de los hechos históricos, que son, al fin y al cabo, los que sirven de fondo a la pugna del pensamiento. Esto nos remite a la conocida sentencia: "La historia la escriben los vencedores".¹³²

¹³² ZÀRATE Freddy. La política y las herencias culturales. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 7 août 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

Les références historiques et culturelles choisies veulent marquer une rupture avec les précédents centres de pouvoir. En ce qui concerne le gouvernement du MAS, il s'agit de remettre en cause les prises de positions et les décisions des politiques de la révolution du MNR en 1952 et des politiques néolibérales.

Face aux disparités existantes dans de nombreux domaines et secteurs comme le régionalisme, régions orientales/régions andines, comme les discriminations soit ethniques soit sociales, les actions étatiques se dirigent vers la création d'un terrain propice à la cohésion sociale. Il s'agit de créer une histoire commune reposant sur des faits historiques ou des symboles dans lesquels la majorité de la population doit se reconnaître.

Au XXI^{ème} siècle, les revendications pour l'accès à la mer et l'idée de souveraineté nationale ont perduré pour servir de lien fédérateur créant de ce fait un lien social. Aujourd'hui, ces deux thèmes sont de nouveau d'actualité pour le gouvernement qui les reprend à son compte. Il y ajoute maintenant la présence prépondérante des cultures indigènes comme motif de fierté pour le développement du pays en reconsidérant la Bolivie à partir de son histoire précédant l'époque coloniale.

Quelle est la perspective historique adoptée pour nourrir le modèle de société voulu par la NCEP et la loi ASEP ? Quelles sont les références historiques qui sont reprises dans le discours officiel pour favoriser une adhésion commune ? Les discours officiels du président Evo Morales Ayma sont teintés de références historiques prises dans la culture indigène et ses héros qui ont menés des actions insurrectionnelles pour faire valoir leurs droits. Le plus emblématique est la figure de Julián Apaza Nina, connu sous le nom de Tupac Katari et celle de Bartolina Sisa. Le sociologue Pablo Mamani Ramírez

explique, dans son article publié dans le journal *Página Siete*¹³³, le choix de la figure de Tupac Katari et l'impact dans la région andine du pays.

El 14 de noviembre de 2016 se ha cumplido 236 años del horrendo crimen, mediante el método del descuartizamiento del cuerpo de Julián Apaza Nina-Tupac Katari, acaecido en la localidad de Peñas de La Paz. Pese a haber transcurrido tanto tiempo, hoy, Julián Apaza junto a Bartolina Sisa, en vez de disminuir su memoria e historia de su lucha, se ha expandido en la conciencia colectiva de hombre-mujeres aymaras-quechuas.[...]Así, a partir de libros, activistas y el internet, la imagen de Katari es casi una realidad en diferentes lugares y escenarios sociales. La gente siente que Katari junto a otros líderes aymaras es la representación directa de la lucha anti-colonial y el deseo de ser libres en un territorio ocupado por invasión extranjera. Ante el cual sus descendientes hoy hablan de que Katari "vive y camina" [...]Ahora detrás de la imagen imaginada de Katari y también Sisa se produce un conjunto de ideas y acciones que no dejan de hacer referencia a la liberación real del país que es de mayorías indio-qulla, un nuevo sistema político y económico para el país, un mayor acceso pero desde

¹³³ MAMANI RAMÍREZ Pablo, Nacimiento de un nuevo nacionalismo. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 4 décembre 2016. Disponible sur <http://paginasiete.bo>

lo propio a la modernidad global, ser actores históricos reales y no solo el símbolo in-imaginado de la Constitución Política, realizar reales redistribuciones de tierras, nuevos sentidos de justicia, hacer realidad un sistema alimentario y salud efectiva,[...] la figura de Katari se hace más actual y su imagen penetra profundamente en el ideal de la lucha anti-colonial. Por lo que se puede concluir que después de 236 años Tupac Katari no ha sido olvidado. Muchos hombres y mujeres lo recuerdan con mayor intensidad no como alguien muerto y a quien hay que hacer homenajes cada 14 de noviembre, sino como un hombre que camina junto con la gente, o mejor es la misma gente de las ciudades y de las áreas rurales.

Comment se construit, dans l'imaginaire collectif l'adhésion à une origine indigène ? Comment cultiver le sentiment d'union en valorisant la diversité tel que l'énonce la loi ASEP¹³⁴ comme une des bases de l'éducation ?

Le contenu de l'imaginaire collectif favorisé par les actions de la politique éducative est fluctuant. Selon les époques, les références historiques sont amenées à changer. Le fait de conserver, abandonner ou adopter telles ou telles références dépend fortement du contexte politique et d'une intension volontariste de l'Etat pour créer une histoire commune.

¹³⁴ Article 3, point 2 de la loi ASEP: [...] *reafirmando la unidad en la diversidad*

La question d'ethnique

La mise en place de la loi éducative ASEP donne une nouvelle perspective au système éducatif bolivien. Elle apporte une dimension autre à l'école : celle de penser et de concevoir une société plurinationale composée de citoyens ayant une attache avec le monde indigène. Chacun doit se réapproprier ou s'approprier un trait indigène intégré dans l'imaginaire commun. La finalité souhaitée serait de partager une histoire commune.

A travers l'éducation, la citoyenneté acquiert un nouveau profil. Nous appellerons citoyenneté plurinationale le modèle de citoyenneté véhiculé actuellement par la NCEP et la loi ASEP. Celles-ci incluent dorénavant un caractère ethnique et culturel lié à l'auto identification du citoyen à l'un des trente-six peuples indigènes reconnus dans la NCEP. Le recensement de 2012 encourage cette démarche avec la question 29 portant sur les caractéristiques de la personne en ce qui concerne son appartenance ou non à un peuple indigène¹³⁵. Si la réponse est positive, le recensé doit préciser le nom du peuple auquel il appartient. Il s'agit désormais du droit à l'auto identification culturelle¹³⁶. Celle-ci est imprégnée d'un caractère subjectif. C'est une décision délibérée, propre à chaque individu, par rapport à son attachement ou à son adhésion à une culture, à une langue, à une croyance religieuse, spirituelle, à des pratiques et à des coutumes ainsi qu'à une cosmovision relatifs aux populations indigènes. Il est à noter que la langue n'est pas le

¹³⁵ La question est formulée ainsi: 29. *Como boliviana o boliviano ¿pertenece a alguna nación o pueblo indígena originario o afro boliviano?*

Les réponses possibles sont: *Sí. ¿A cuál? – No pertenece- No soy boliviana o boliviano*. Source: Estado Plurinacional de Bolivia. Censo nacional de población y vivienda 2012. INE (Instituto Nacional de Estadísticas)

¹³⁶ Article 21 de la NCEP Artículo 21°.- *Las bolivianas y los bolivianos tienen los siguientes derechos:*
1. *A la autoidentificación cultural*

seul critère fondamental pour l'auto identification culturelle. L'identification culturelle intègre aussi la notion d'appartenance ethnique comme le dicte l'article 30 de la NCEP qui propose, à ceux qui le souhaitent, que l'identité culturelle soit indiquée sur les papiers d'identités officiels¹³⁷ au côté de la citoyenneté bolivienne.

Comme nous venons de le voir, le critère linguistique n'est pas un critère déterminant pour l'auto identification culturelle. Par exemple, on trouve le cas de personnes parlant une langue indigène mais qui ne se reconnaissent pas indigène ou ne sont pas perçues comme appartenant à un peuple indigène. Si l'on revient aux années 1964-1965, le général René Barrientos qui était alors à la tête du gouvernement utilisait régulièrement la langue quechua pour s'adresser à la population paysanne du département de Cochabamba. Lui-même, originaire de ce département, parlait cette langue sans se revendiquer comme indigène ni être identifié comme tel.

De même, il est fréquent de rencontrer le cas opposé. Des personnes monolingues espagnol ou comprenant et s'exprimant difficilement dans une langue indigène se présentent comme étant indigènes. Ces personnes entretiennent une relation discontinue avec la langue indigène, soit parce qu'elles ont été élevées en milieu urbain, soit que la langue indigène ne leur a pas été transmise par leur famille proche. La langue n'est pas le lien direct qui explique leur auto identification culturelle comme le souhaiterait la NCEP.

¹³⁷ Article 30 de la NCEP: *II. En el marco de la unidad del Estado y de acuerdo con esta Constitución las naciones y pueblos indígena originario campesinos gozan de los siguientes derechos: [...] A que la identidad cultural de cada uno de sus miembros, si así lo desea, se inscriba junto a la ciudadanía boliviana en su cédula de identidad, pasaporte u otros documentos de identificación con validez legal.*

Pour illustrer la complexité de l'auto identification ethnique, nous aurons recours à un exemple concret. Lors de l'exposition audio *Voces indígenas* au centre culturel plurinational Santa Cruz, un groupe composé de trois jeunes gens animant une émission de radio indigène dans la ville de Santa Cruz sont intervenus brièvement pour présenter leur travail et leur expérience radiophonique. La présentation individuelle a débuté avec quelques mots chacun dans sa langue maternelle, parmi les langues indigènes parlées dans le département de Santa Cruz, le bésiro pour la première intervenante et le guarayo pour le second. Le troisième s'est exprimé directement en espagnol pour se présenter comme étant chiquitano, c'est-à-dire originaire de la Chiquitanía, une des régions qui compose le département de Santa Cruz. Il s'est présenté comme faisant partie du peuple chiquitano et dans son discours, il a été question de son adhésion idéologique pour dénoncer les relations tumultueuses entre l'Etat et les peuples indigènes de la Chiquitanía. Sa camarade a fait remarquer que, bien qu'il ne soit pas locuteur de bésiro, la langue indigène de la Chiquitanía, cela ne le limite pas pour exprimer son sentiment d'appartenance à un peuple indigène. Effectivement, ce troisième intervenant a exprimé son attachement aux peuples indigènes et à leur histoire sans qu'il ne soit question d'un quelconque lien avec la langue.

Finalement, dans le cadre de l'exposition *Voces indígenas*, cette intervention a mis en lumière les actions possibles pour garder vivante, en milieu urbain, la culture indigène à travers une émission de radio. Cette intervention illustre une des possibilités de vivre sa culture indigène, que ce soit éloigné de la région d'origine ou en ville. Dans le cadre de notre étude, cela nous permet d'identifier les relations variées entre la langue et le sentiment d'appartenance à un peuple indigène. Qu'elles soient parlées par des personnes s'identifiant ou non comme appartenant à un peuple indigène, les diverses langues indigènes sont partagées par de nombreuses personnes ce qui met en exergue les relations multiples entre langue et appartenance culturelle. La citoyenneté plurinationale met en avant davantage l'appartenance à un peuple indigène en tant que groupe culturel. Il ne s'agit plus seulement d'une reconnaissance mais bien d'une appartenance culturelle présentée comme un droit par la NCEP et repris dans la loi ASEP. En cela, la citoyenneté

plurinational milite pour une adhésion de la société à une prise en compte positive et constructive des cultures indigènes.

L'action gouvernementale fait en sorte que l'appartenance à un peuple indigène soit perçue comme positive et fasse partie de l'imaginaire collectif. Cette vision nous semble pertinente pour comprendre l'évolution des prises de position et des actions de l'Etat vis-à-vis des langues et cultures indigènes en Bolivie depuis 1955. En représentant et en incorporant l'indigène à la NECP et à la loi ASEP, l'Etat incite la société à se considérer comme citoyen reconnu par l'Etat plurinational de par les caractéristiques indigènes qui sont multiples, à savoir la langue, les coutumes, les croyances et la cosmovision. L'Etat incite les citoyens à adopter une démarche personnelle qui valorise l'appartenance à une culture indigène. Le message véhiculé derrière cette action étatique se doit d'être interprété comme une volonté de mettre fin aux attitudes dévalorisantes et discriminatoires envers les populations indigènes. Il bannit le sentiment de honte d'être désigné comme indigène : le fait d'être indigène n'est plus un état subi mais une décision personnelle. On valorise l'action et la prise de décision de faire partie d'une communauté indigène. On ne subit plus de façon passive d'être catégorisé indigène avec tous les préjugés qui en découlent.

La nature de la valorisation de l'appartenance à un peuple indigène est une notion qui n'a cessé d'évoluer depuis soixante ans. Si, en 1955 elle est absente des actions étatiques, depuis les années quatre-vingt-dix des actions liées à la valorisation sont apparues. Elles ont pris la forme d'une reconnaissance et d'une prise en compte des langues et des cultures indigènes dans le système éducatif et au sein du développement de l'expression de la démocratie participative. A l'aube du XXIème siècle cette valorisation aspire à modifier dans les mentalités l'image de l'indigène. En associant l'image de l'indigène à l'Etat, le gouvernement actuel associe l'indigène, dans un même temps, à l'image du pouvoir. Ainsi, l'imaginaire collectif relatif à la représentation de

l'indigène est bouleversé si nous nous accordons pour dire que l'image du pouvoir renvoie à une image positive.

Dans ce contexte, les mesures linguistiques et éducatives forment un lien qui pourrait continuer à être promu et à favoriser de façon durable la présence des langues indigènes dans le paysage culturel bolivien. D'ailleurs, nous constatons effectivement qu'il existe une continuité d'intérêts pour les politiques linguistiques envers les langues indigènes depuis la Réforme éducative de 1994. C'est une dynamique qui est en marche et qui prend de l'importance dans le contexte actuel d'auto identification indigène et de pluri nationalité.

Grâce à une base électorale solide sur laquelle s'appuyer, le gouvernement d'Evo Morales Ayma peut être assuré de retombées favorables des mesures prises pour inciter les gens à s'auto identifier indigène et espérer aboutir à cohésion sociale. Ce cadre lui permet de s'assurer une légitimité et une continuité pour mettre en œuvre le suivi, sur le long terme, des mesures politiques engagées. Au début de son mandat, le gouvernement s'est engagé dans une politique tournée vers le domaine sociale. Plusieurs aides sociales ont été distribuées pour les plus démunis. Des primes, *bonos*, ont été allouées à différentes catégories de la population : le *Renta dignidad* pour les retraités et les personnes âgées sans ressources, 200/250 Bs par mois¹³⁸, le *Juancito Pinto* pour les enfants scolarisés dans des établissements scolaires publics, 200Bs en fin d'année et les femmes enceintes, le *Juana Azurduy*, 1820 Bs répartis sur 33 mois. Ces subventions sont financées grâce aux nationalisations des hydrocarbures. Cependant, la Bolivie étant traditionnellement un pays habitué aux contestations sociales, la paix sociale n'est, toutefois, pas garantie. Même si le gouvernement répond aux préoccupations économiques d'une partie de la

¹³⁸ Bs: peso bolivien, nom officiel de la devise bolivienne

société, la recherche de la cohésion sociale de la société dans son ensemble reste toujours d'actualité.

La question ethnique renvoie également à des problématiques économiques. Son apport positif se retrouve dans une proposition de développement économique qui peut proposer une alternative à l'économie capitaliste. De cette manière, le gouvernement propose sa contribution pour participer à un autre ordre de développement économique et social en s'inspirant du modèle du *Vivir Bien*. Il a recours à l'origine indigène de ce modèle pour proposer des solutions aux problèmes environnementaux et s'intégrer aux préoccupations mondiales du devenir de la planète.

Les débats suscités par le modèle de société proposé

Pour instaurer le nouveau modèle de société, nous avons vu que l'Etat se base sur le concept de décolonisation. Afin de comprendre les divergences et les problématiques sous-jacentes au sujet du modèle de société plurinationale proposé, nous baserons sur des articles de la presse bolivienne pour analyser les réactions exprimées par des journalistes ou des lecteurs de toutes tendances idéologiques.

Réflexions autour de la construction d'une histoire commune et d'un passé revisité

Le modèle de société défendu par le gouvernement actuel est associé à un retour sur l'histoire du pays qui fait table rase du passé colonial. Il reprend à son compte le passé précolonial qui devient l'histoire commune à considérer. Cette volonté qui consiste à

revisiter l'histoire n'est pas nouvelle. Comme le rappelle l'ex-président Carlos D. Mesa Gisbert¹³⁹, la volonté de transformation d'un pays s'appuie sur la construction d'un imaginaire collectif sur lequel va reposer le pouvoir. Depuis la construction d'un imaginaire basé sur l'indépendance en passant par les idéaux des gouvernements libéraux-oligarchiques, puis de ceux de la révolution de 1952 et de ceux des gouvernements démocratiques depuis 1982, les différents gouvernements se sont appuyés sur l'histoire pour créer une rupture avec le passé et construire le futur selon leur souhait.

Quelles réponses à la question ethnique ?

Pour l'ex-président Carlos D. Mesa Gisbert¹⁴⁰, la nouvelle conception d'état plurinational donnée par la NCEP ne favorise pas la cohésion de la société bolivienne. Dans son article intitulé *Lo que Cambió y lo que No Cambió*¹⁴¹, il aborde les nouveaux concepts issus du modèle de société plurinationale qui, selon lui, mettent en danger la cohésion du pays pour l'avenir de celui-ci. La cohésion sociale est menacée au sein de la population chez les personnes qui ne se reconnaissent pas comme appartenant à une population indigène. Le dernier recensement de 2012 pose la question de l'appartenance ethnique. Le citoyen doit préciser s'il appartient à une population indigène, dans ce cas-là il doit préciser laquelle. Par contre, aucune autre précision n'est demandée si l'on

¹³⁹ MESA GISBERT Carlos D. Lo que Cambió y lo que No cambió. Publication du 2 septembre 2014. Disponible sur <http://www.carlosdmesa.com>

¹⁴⁰ Carlos D. Mesa Gisbert est un homme de lettres, membre de la *Academia Boliviana de la Historia y de la Sociedad Boliviana de Historia*. Il s'est impliqué dans la vie politique sans étiquette politique de 2002 à 2005 en tant que vice-président du pays de 2002 à 2003 sous le gouvernement du président Gonzalo Sanchez de Lozada puis en tant que président par intérim de 2003 à 2005. Depuis 2014, il participe comme porte-parole de la Bolivie à la demande maritime présentée devant la cour de justice internationale de La Haye pour obliger le Chili à négocier un accès souverain à la mer pour la Bolivie.

¹⁴¹ MESA GISBERT Carlos D. Lo que Cambió y lo que No cambió. Publication du 2 septembre 2014. Disponible sur <http://www.carlosdmesa.com>

répond négativement. A partir de ce type de recensement, se profile une accentuation de la catégorisation ethnique qui met en deuxième position la citoyenneté bolivienne. Ce type de question peut s'analyser avec deux points de vue différents. On ne peut s'auto identifier qu'en qualité d'indigène, ignorant ceux qui s'identifient en tant que métis ou créole. L'importance donnée à l'appartenance ethnique peut aboutir à une racialisation de la société.

En cinquante ans, le pays passe d'un modèle de société métisse, à l'époque de la révolution du MNR, dans laquelle l'origine indigène est ignorée, à un modèle de société plurinationale dans laquelle la caractéristique métisse n'existe plus. Cette situation démontre que l'action de l'Etat impose la définition de la composition ethnique de la société. Cet état de fait influence le citoyen au niveau individuel. Il aura tendance à vouloir s'identifier à la norme politique. Ici encore, les différentes perceptions de la société changent selon les époques et selon le projet politique envisagé. Se pose alors la question de savoir si la caractéristique ethnique est un critère pertinent pour définir la société. Les catégories ethniques sont perméables, par exemple, une famille qui en 1952 était considérée comme métisse peut, en 2010, s'auto identifier indigène.

Les niveaux individuel et collectif sont confondus dans une catégorie équivalente. Cette équivalence s'applique surtout dans le contexte de reconnaissance des populations indigènes selon Carlos D. Mesa Guisbert. Les différents arguments avancés par Carlos D. Mesa Guisbert dressent un tableau défavorable de la cohésion sociale voulue suivant les nouveaux concepts avancés par la NCEP et repris par la loi ASEP.

Pour une partie de la population, la continuité du modèle social conçu pendant la colonisation continue à être la norme. Ils ne partagent pas l'imaginaire collectif voulu par la politique du gouvernement actuel. Leur position n'est pas de revendiquer une quelconque appartenance. On les connaît sous la dénomination de *criollos*, créoles,

laquelle n'est pas revendiquée. Ils ne rentrent pas dans le cadre de la société plurinationale défendue. La question ethnique n'est pas leur préoccupation. (Référence Courrier international 2007).

Les risques sociaux à court terme peuvent être la montée des revendications ethniques extrêmes qui rejette l'existence de l'autre, l'autre n'étant plus l'indigène. Une nouvelle rupture de la société peut se produire. Plus gravement, ce nouveau découpage de la société pourrait déboucher sur une situation de guerre civile. En ce sens, ce réajustement de la question ethnique est loin d'engendrer et favoriser une politique de cohésion sociale dans le pays.

La pérennité du plurilinguisme

La question des langues indigènes se pose à l'école depuis un nombre d'années limitées. Depuis 15 ans, l'Etat a misé sur l'enseignement des langues indigènes dans un but politique pour essayer de créer une cohésion sociale et répondre à des revendications politiques. Leur développement linguistique et leur promotion ne semble pas acquis, pour le futur, dans le contexte éducatif. Par exemple, au moment de notre étude, il n'existait aucun cursus de langues vivantes proposant une formation diplômante en langue indigène.

Le thème des langues indigènes, s'il reste enfermé dans un enjeu politique, risque de ne pas considérer les langues à leur juste valeur dans le contexte éducatif. Cette manière d'envisager les langues indigènes pourrait les reléguer dans la sphère purement politique et non dans le domaine des connaissances culturelles.

La politique en vigueur depuis 2010 assoie son pouvoir à travers un système éducatif basé sur les concepts de décolonisation et de *Vivir Bien*. Les programmes scolaires relatifs aux langues et aux cultures indigènes représentent le moyen essentiel d'y parvenir. Les enseignants sont les acteurs désignés pour mettre, en action, cette politique éducative. Leur motivation qui peut, certes être politique, est tout autant éducative. Nous avons vu précédemment, avec les témoignages d'enseignants que la préoccupation éducative est réelle. Beaucoup évoquent des conditions de formation en langue insuffisante Leur inquiétude vient aussi du peu d'accès aux matériels spécialisés et à des méthodes pour chacune des langues. Plus généralement, se pose la question de l'application de la loi ASEP sur le long terme. La pérennité du plurilinguisme pose la question de la stabilité et de la continuité éducative face à un éventuel changement de gouvernement qui proposerait de nouvelles orientations. En effet, la loi ASEP met en route un chantier qui demande beaucoup d'années pour porter ses fruits. Cette situation met en exergue les rôles complémentaires entre l'Etat et les enseignants. La dynamique sociale qui demande aux enseignants d'être au cœur de la réforme doit être à la hauteur des attentes des acteurs éducatifs. De cette façon, la réforme peut être considérée comme concernant l'ensemble de la population et non uniquement tournée vers les populations indigènes.

La question du plurilinguisme, si elle est présentée comme une avancée pour les populations indigènes, met à jour des disparités entre les langues. Les trois langues indigènes ayant le plus grand nombre de locuteurs en Bolivie sont l'aymara, le quechua, toutes deux parlées dans la région andine et les vallées, et le guarani parlé dans la région du Chaco. Le nombre de locuteurs détermine un rôle politique et économique plus ou moins important. L'idéal unificateur du plurilinguisme montre ses limites. La langue aymara et la culture andine, de laquelle se réclame le président Evo Morales Ayma, est une force représentative et de ce fait prédomine largement au niveau politique. Les langues indigènes qui, au départ, étaient présentées comme faisant partie des instruments de cohésion et d'unification du pays, sont susceptibles de créer des inégalités et des contestations sur le terrain. Certaines populations dont la langue est parlée par un nombre

restreint de locuteurs, ce qui est le cas des langues amazoniennes, sont amenées à avoir un moindre poids politique. Ces populations indigènes sont donc moins entendues et moins écoutées par l'Etat. La prise en compte de leurs revendications risque de ne pas avoir un poids politique égal aux revendications des populations indigènes plus importantes en nombre. Le conflit du TIPNIS est un exemple d'inégalité linguistique pour de nombreux journalistes.

Les normes linguistiques reconnues et établies telles que la grammaire, la phonétique et le lexique ainsi que l'expansion géographique des langues sur le territoire national mais aussi hors des frontières, va conditionner leur statut et surtout celui de leurs locuteurs.

Le prestige ou la visibilité des langues indigènes officielles n'est pas identique. Certaines langues, bien qu'officielles, restent utilisées dans la sphère domestique alors que d'autres accèdent plus facilement à l'espace public. Sur la chaîne officielle du gouvernement, la programmation comprend des émissions en langue aymara. On peut certes entendre, sur des radios communautaires, des émissions en langue quechua ou guarani. Mais, ces dernières sont à visées locales. Les panneaux indicateurs dans les administrations publiques, par exemple l'hôpital, utilisent la langue la plus parlée dans la région. Dans la ville d'Oruro, les panneaux publics sont en espagnol et en quechua ou aymara, or il existe dans le département une autre langue officielle, le urus-chipaya. Aucune indication n'est traduite dans cette langue.

L'apprentissage scolaire de la langue indigène n'est pas suffisant si l'environnement linguistique n'encourage pas la pratique. Pour des questions économiques, certaines populations indigènes sont sujettes à se déplacer vers des territoires où leur langue est peu ou non parlée. Il s'agit essentiellement d'une population jeune à la recherche de travail. Ceux-ci, par faute de locuteurs qui partagent leur langue

ou d'un contexte linguistique propice, risquent de s'éloigner de leur langue maternelle par manque de pratique.

La complexité de la prise en compte de toutes les langues indigènes officielles au nombre de trente-six, apparaît au niveau scolaire et au niveau politique. Au niveau scolaire, là encore, apparaît une disparité selon le nombre de locuteurs dans le pays. Cela se retrouve surtout autour de l'élaboration des programmes scolaires *regionalizados* et *diversificados*. La quantité de données linguistiques et culturelles récoltées dans les bureaux de l'IPELC est plus abondante pour les langues ayant le plus de locuteurs. On se rappellera que les données proviennent des personnes ressources qui se retrouvent parmi la population âgée de chaque communauté. La transmission des connaissances en résulte plus fragile. Au niveau politique, il est difficile d'avoir un traitement égal envers toutes les populations indigènes même si toutes sont égales devant la constitution. Les populations indigènes les plus importantes en nombre, de ce fait, s'imposent dans la sphère politique. Les locuteurs les moins représentés ont moins d'opportunités de voir leur langue évoluer au même rythme que les langues associées au pouvoir politique.

Conclusion de la troisième partie

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons avancer l'idée que l'actuel gouvernement, à travers sa politique éducative, met en place son idéal de société plurinationale, la caractéristique première de cet idéal étant de parier sur l'unité dans la diversité. Basé sur le concept de décolonisation, associé lui-même au concept du *Vivir Bien*, ce modèle de société encourage vivement l'auto identification à la culture indigène afin de favoriser la construction d'un sentiment d'appartenance à l'un des peuples indigènes cités dans la NCEP. L'analyse de la loi ASEP et de la NCEP, à travers la question des langues et des cultures indigènes, nous permet d'avancer deux axes de lecture pour comprendre le projet de société plurinationale pensé à l'aube du XXIème siècle en Bolivie.

La cohésion sociale et le plurilinguisme sont les deux axes retenus pour réfléchir autour du modèle de société porté par l'actuel gouvernement du MAS. Le modèle de société retenu nécessite une cohésion sociale où sont convoquées les langues et les cultures indigènes qui sont matières à unifier mais aussi à faire ressortir les disparités existantes dans la société. Rassembler et unifier la société bolivienne composée de populations d'origines ethniques différentes sous le même dénominateur commun, l'auto identification indigène, affaiblit la représentativité de chacune d'entre elles. Les cultures andines ont plus de poids au niveau de l'ensemble de la diversité culturelle indigène. Elles acquièrent une dimension collective prédominante et ont tendance à s'imposer comme l'élément rassembleur qui crée « la » référence commune. Ainsi, la lecture de l'histoire se fait à partir d'une perspective dans laquelle la référence est l'indigène. Les événements historiques célébrés sont ceux qui mettent en scène des héros indigènes dans des actions diverses. Concernant le projet de cohésion sociale, la société exprime des discours divergents. La politique linguistique éducative et la politique de l'auto identification ethnique sont les thèmes les plus évoqués. La société étant par excellence le lieu de la

contradiction, c'est de là que peuvent surgir des avancées pour la cohésion du pays. Les discordes offrent aussi un terrain propice à la cohésion.

L'histoire de la Bolivie, depuis son indépendance, n'a cessé d'être caractérisée par de continuels bouleversements sociopolitiques. De nombreux types de gouvernements, de nombreux coups d'Etat, diverses révoltes populaires ont été un frein à la formation d'un Etat stable. Une stabilité politique existe cependant depuis 1982 mais l'instabilité sociale demeure. Le présent gouvernement tente d'y remédier en créant une nouvelle dynamique politique et sociale. La nouveauté, cette fois, est de prendre l'éducation comme outil de changement sociétal.

Conclusion générale

L'organisation de l'Etat et le modèle de société en projet : évolution et coexistence entre les langues indigènes et l'institution éducative

Un Etat plurinational

Le grand défi que s'est posé le gouvernement du MAS en lançant son projet de refondation du pays, avec la rédaction et la ratification de la nouvelle constitution de l'Etat plurinational en 2009, nous a amené à réfléchir sur la singularité de cette mesure politique. De même, on a reconsidéré le rôle ainsi que la place donnée à l'éducation pour passer d'un Etat-nation, revendiqué à l'époque de la révolution du MNR en 1952, à l'Etat plurinational communautaire en 2009. Soixante ans se sont donc écoulés entre ces deux dates. Ce projet qui met en avant la pluralité ethnique comme composante de la société bolivienne renverse le modèle Etat-nation qui a existé depuis la création de la Bolivie en tant que pays indépendant.

Nouvelles données économiques : gaz, pétrole, importance des basses terres

Le modèle d'Etat-nation, renforcé lors de la prise du pouvoir du MNR en 1952, faisait écho au mouvement nationaliste. Cela répondait à la question de la gestion et des bénéfices provenant des ressources naturelles. Il est révélateur de voir qu'au début du XXIème siècle, ces mêmes questions sont toujours d'actualité, à la différence près qu'il ne s'agit pas des mêmes ressources naturelles. Si au milieu du XXème siècle il s'agissait des minerais exploités dans la région andine, en ce début du XXIème siècle, il s'agit du

gaz ou du pétrole présents dans les régions à l'est du pays qui se situent dans les basses terres ou dans les vallées du sud du pays.

Cette différence géographique dans les zones d'exploitation des ressources naturelles a une importance de premier plan. Jusqu'à présent, cette partie du pays représentait alors moins d'intérêt pour la classe politique. En effet, elle se trouve géographiquement et politiquement éloignée des décisions du pouvoir politique central basé dans la ville de La Paz. Depuis la création de la Bolivie et l'indépendance en 1825, le pouvoir politique ainsi que les actions politiques se sont concentrés autour de la ville de Sucre puis de La Paz. Ce n'est que récemment pendant le gouvernement dictatorial du Général Hugo Banzer de 1971 à 1978 puis lors de son gouvernement néolibéral de 1997 à 2001¹⁴² que l'Etat s'intéresse aux régions des basses terres, ce qui s'explique par le fait que le dictateur puis président de Bolivie était originaire de cette région du pays.

Langues et cultures indigènes : importance et statut politique

En Bolivie, les langues et les cultures indigènes sont une réalité linguistique et humaine indéniable depuis l'époque précolombienne jusqu'à nos jours. En 1825, lors de la signature de l'indépendance dans la ville de Sucre qui donnera naissance à la Bolivie, elles ne seront pas prises en compte pour la formation de l'appareil étatique. Cette situation restera la même tout au long du XX^{ème} siècle. De ce fait, la législation du pays n'insère pas les langues et les cultures indigènes comme des références dans les textes officiels. L'Etat les mettra davantage à l'écart et, par conséquent, fera de même avec les

¹⁴² C'est pendant ce gouvernement, qu'il privatise l'eau dans la ville de Cochabamba. Cet événement est déclencheur des révoltes connues sous le nom de la guerre de l'eau en 2000 à Cochabamba.

populations indigènes présentes dans le pays en ce qui concerne l'accès à l'action politique.

La présence indigène et les questions qui l'entourent guident les actions de l'Etat et des gouvernements successifs sur la période de notre étude qui s'étale de 1952 à 2010. Tant sur le plan éducatif, comme nous l'avons constaté au cours des deux premières parties de notre étude, ainsi que sur le plan social et le plan économique, la présence indigène a toujours été au cœur des décisions politiques. Considérées tout d'abord comme un frein puis aujourd'hui, au début du XXIème siècle, comme un atout pour le progrès du pays, les langues et les cultures indigènes occupent effectivement, toujours, une place centrale dans la sphère politique et étatique de la Bolivie. Les actions de l'état vis à vis des populations indigènes suivent ce même raisonnement : les populations indigènes étaient perçues, d'abord, pendant le XIXème puis jusqu'à la fin du XXème siècle comme responsables du retard du progrès économique du pays. Ce n'est qu'à la fin du XXème siècle que les langues et les cultures indigènes sont officiellement et symboliquement valorisées et deviennent le modèle à suivre, synonyme d'un autre progrès possible. C'est ainsi qu'apparaît dans le discours officiel à partir de 2009, le nouveau modèle social hérité des cultures indigènes, le modèle du *Vivir Bien*.

Le devenir du pays avec la reconnaissance des cultures indigènes

Depuis 1952, les politiques de développement économique sont envisagées autour de la thématique d'intégration nationale afin de propulser l'économie du pays et d'éradiquer les inégalités sociales au sein de la société bolivienne. Les grandes inégalités sociales, économiques et politiques présentes dans la population bolivienne, touchent davantage les populations indigènes du pays. Elles sont au cœur des différents débats de projets d'intégration. Elles sont perçues par les gouvernements de la première moitié du XX^{ème} siècle comme un poids social et culturel. Cela est vécu par l'Etat comme un frein

pour le développement et le progrès économique de la Bolivie. Par la suite, à l'époque de la révolution de 1952, le discours officiel adopte un point de vue différent. Les populations indigènes commencent à être considérées comme une force de travail capable de participer au progrès du pays. Les dispositions étatiques vis-à-vis des populations indigènes sont à comprendre dans une perspective d'intégration de celles-ci afin de favoriser le développement du pays et de dynamiser l'économie nationale. A travers la mise en place de mesures politiques visant à accroître le développement économique et industriel du pays, l'Etat a constamment considéré le caractère indigène de la majorité de la population bolivienne comme un critère déterminant.

Rôle de l'école

L'école est l'institution étatique par excellence qui se charge de promouvoir l'intégration sociale et économique de la population. Sur la période de notre étude, 1952-2010, l'Etat bolivien s'est toujours présenté comme étant le principal garant de l'éducation dans le pays. Cette affirmation s'oppose à la situation existante avant 1952 durant laquelle l'organisation du système éducatif ainsi que les orientations éducatives étaient principalement entre les mains des missions religieuses venues de l'étranger. C'est après 1952 que les mesures éducatives ont eu pour but d'accompagner et de fortifier les mesures politiques, économiques et sociales des différents gouvernements. Ainsi les populations indigènes ont été incluses dans les programmes scolaires pour leur donner une place dans la société leur permettant de participer au développement économique du pays.

Jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle les langues et les cultures indigènes étaient absentes des institutions étatiques boliviennes. Le programme éducatif proposé en 1952 se basait sur un seul modèle : la culture métisse urbaine avec la langue espagnole. Très rapidement, des critiques apparurent relatives à ce caractère mono-culturel de l'état bolivien dans lequel les cultures indigènes n'étaient pas représentées ni à l'école ni dans

l'institution politique en général. Il aura fallu attendre 1994 pour observer un changement dans le traitement des langues et des cultures indigènes à l'école. Leur apparition la plus concrète se fait au sein du système éducatif et de l'enseignement bolivien avec la *Ley de Reforma Educativa*, la loi n°1565 de réforme éducative promulguée le 7 juillet 1994 par le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada. A travers ce changement dans les textes de lois concernant l'éducation et de plusieurs articles nouveaux figurant dans le texte constitutionnel, l'intérêt pour les langues et les cultures indigènes prend une importance grandissante sur le plan législatif. Les langues indigènes qui ont été écartées de l'espace éducatif national jusqu'aux années 90, sont prises en compte de façon croissante dans la vie scolaire. En cinquante ans, les langues et les cultures indigènes au sein de l'éducation ont changé radicalement de statut. Au lieu de les bannir de l'école car liées à une représentation négative, elles sont reconnues dès lors comme une solution et un atout pour participer au devenir économique et social du pays.

Statut politique et acceptation des langues indigènes

Avec ce changement idéologique officiel apparaît la question de l'image de l'indigène présente au sein de la société et véhiculée jusqu'à maintenant par l'Etat. Cette altérité tantôt déformée voire niée devient reconnue et intériorisée. L'expérience linguistique éducative de l'Autre, à savoir la présence des langues indigènes à l'école, s'inscrit comme une avancée historique dans l'histoire présente de Bolivie. L'inclusion des langues indigènes au sein de l'institution éducative a donné un nouveau rôle politique aux représentants des populations indigènes. Ces derniers auront un rôle à jouer dans la redéfinition des savoirs linguistiques et culturels des populations indigènes.

Organisation de l'enseignement

Ces récentes dispositions linguistiques éducatives inscrite dans la loi n°070, la loi éducative ASEP promulguée en 2010, ont entraîné une nouvelle organisation des contenus d'enseignement. Pour les mettre en pratique, l'Etat bolivien sollicite la participation de plusieurs acteurs issus de la société civile. Les contenus linguistiques et culturels sont requis auprès des représentants des populations indigènes. Les enseignants en exercice sont également partie prenante dans leur pratique : une formation basique en langue indigène leur est demandée ainsi qu'une nouvelle technique pédagogique. Ainsi, différentes forces ont été mobilisées par l'Etat pour l'organisation et la réalisation du contenu des enseignements des langues indigènes. Certaines de ces langues indigènes parlées par un plus grand nombre en Bolivie, tels le quechua, aymara et guarani, se sont implantées plus facilement dans les programmes scolaires. Par contre, s'agissant des langues indigènes les moins représentées dans la population, il a fallu d'abord établir des normes linguistiques tels que l'écriture, la description phonétique, lexicale et syntaxique

Conséquences durables du rôle politique des langues

A la fin du XXème siècle, l'entrée des langues et des cultures indigènes dans le système éducatif national confère à ces dernières une nouvelle dimension. Elles acquièrent un caractère participatif et intégrationniste. Les représentants politiques indigènes sont sollicités pour l'élaboration des programmes scolaires concernant l'enseignement des langues indigènes. De ce fait, et dans le même temps, leur intégration politique et sociale évolue grâce au rôle des langues indigènes dans le nouveau contexte politique des années 90.

Mais l'importance des langues et des cultures ne se limite pas au contexte éducatif. Leur impact se retrouve aussi dans l'agenda politique. Dès 1994, sous le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada, puis en 2007, avec l'arrivée à la présidence de Evo Morales Ayma, la thématique des langues et des cultures indigènes est

renforcée et est présente dans l'esprit des gouvernants. Celles-ci deviennent de ce fait un enjeu politique de poids. Entre 1994 et 2009, l'importance politique des langues et des cultures indigènes ne fait que se renforcer. Elles sont reprises comme une revendication politique et culturelle se mêlant aujourd'hui aux thèmes territoriaux, juridiques ou écologiques.

Concept de décolonisation, revendications

Le but de notre recherche aura été d'appréhender les orientations éducatives de la loi ASEP et leur impact sur le modèle de société recherchée. Les procédés employés autour du thème des langues et des cultures indigènes au sein du système éducatif bolivien nous permettent de souligner la singularité de cette approche. L'écriture et la perception de l'histoire passée et présente du pays se retrouvent dans les logiques politiques, idéologiques, culturelles et éducatives de la diffusion des langues indigènes à l'école. En 2009, la thématique du fait colonial est reprise de façon récurrente et centrale. Les débats autour du sujet restent toujours d'actualité à travers la notion de décolonisation. La mémoire commune autour des faits historiques est mise en débats et redéfinie dans une perspective politique.

Comme indiquée dans la nouvelle Constitution promulgué en 2009, les langues et les cultures indigènes jouent un rôle dans le processus de décolonisation culturelle et idéologique, tel que le considère le gouvernement de Evo Morales Ayma, l'idéal sociétal étant de parvenir au *Vivir Bien*. La notion de décolonisation porte ici sur la reformulation et l'expression des connaissances ainsi que sur les modèles véhiculés jusqu'à cette date au sein du système éducatif bolivien. L'esprit de décolonisation de la politique éducative en ce début de XXIème siècle en Bolivie repose sur la reconnaissance de toutes les langues et les cultures indigènes, au nombre de trente-six, dans la nouvelle Constitution.

Loi n°070, loi Avelino Siñani-Elizardo Pérez (ASEP), éveil d'une conscience indigène

C'est l'approbation de la loi ASEP en 2010 qui met en pratique, dans le système éducatif bolivien, la nouvelle Constitution de 2009. Cette loi met en place les réformes de l'enseignement pour qu'y figure l'apprentissage des trente-six langues indigènes répertoriées sur le territoire ainsi que leurs cultures respectives. Depuis leur acquisition de statut de langues officielles en 2009 par la NCEP, l'état bolivien planifie également différentes mesures pour rendre effective au sein des administrations de l'Etat cette officialisation. En promulguant une loi spécifique concernant l'éducation, la loi ASEP, l'Etat veut marquer l'importance que représente l'éducation tant sur la formation des nouvelles générations que sur la société actuelle dans son ensemble. C'est la mesure phare qui impose l'officialisation des langues et des cultures indigènes au sein du système éducatif. En ce sens, la politique éducative actuelle mise en place depuis 2010 en Bolivie est une des branches fondamentales du changement politique et social voulu par le gouvernement du MAS. Cette politique participe amplement au projet de refondation du pays dans la mesure où elle met en place des orientations éducatives destinées à consolider un modèle de société pour les futures générations. Le rôle participatif des populations indigènes est mis en place pour affirmer le caractère plurinational de l'Etat. Ce rôle sert à réaffirmer, dans le même temps, l'appartenance ethnique de chaque individu. Effectivement, pour prendre part aux décisions politiques et être représenté au mieux, il est préférable, dans ce contexte précis, de se reconnaître au sein d'un groupe ethnique indigène. La loi ASEP a, non seulement, une portée au niveau éducative mais joue également un rôle d'éveil au niveau individuel d'une conscience ethnique indigène.

Les actuelles orientations éducatives qui découlent de la lecture de la loi ASEP font partie d'un ensemble de directives. Le gouvernement du MAS s'appuie actuellement sur les droits linguistiques et culturels des populations indigènes. En intégrant le discours officiel et grâce à celui-ci, les populations indigènes acquièrent une nouvelle

représentation d'eux-mêmes, pour eux-mêmes et la société bolivienne. La loi ASEP naît, au départ, d'une forte revendication. Il s'agit pour le gouvernement du MAS de donner une place politique, économique et sociale aux populations indigènes qui ont été marginalisées du pouvoir politique mis en place depuis l'époque coloniale. Avec les langues indigènes, la politique linguistique éducative contemporaine apparaît comme un outil de revendication politique et sociale. La construction de l'Etat plurinational selon le modèle voulu par le gouvernement du MAS est ainsi mise en place.

Concept de décolonisation culturelle et idéologique : caractéristiques indigènes renforcées

Les orientations éducatives véhiculées par la loi ASEP promulguée en 2010 illustrent comment l'Etat fait entrer le concept de décolonisation culturelle et idéologique au sein de l'institution éducative laquelle se doit d'accompagner chaque individu dans son intégration sociale. En plaçant les langues et les cultures indigènes au cœur de la politique éducative, les orientations décidées tendent à amener les futures générations à intérioriser des éléments relatifs aux langues et aux cultures indigènes. Ce processus d'intériorisation permet de renforcer, chez les futurs citoyens, le lien d'appartenance à l'une des cultures reconnues dans le pays. Le projet politique du gouvernement de Evo Morales Ayma s'affirme autour d'un lien social basé sur l'appartenance à une culture indigène.

Alors qu'en 1952 la caractéristique culturelle et linguistique indigène devait être effacée lors du passage à l'école, aujourd'hui, en 2010, l'institution éducative encourage la valorisation et le développement de cette même caractéristique. L'intention recherchée est que chacun individu puisse renforcer et même s'approprier un trait indigène. Ainsi les langues et cultures indigènes ne sont plus perçues comme marginales mais deviennent une composante évidente et intégrante de la société.

L'éducation, facteur d'intégration

Deux faits marquants pour la Bolivie du début du XXIème siècle ont retenus notre attention et sont à l'origine de notre étude sur les actions politiques menées vis-à-vis des langues et des cultures indigènes dans le contexte éducatif. L'un ressort dans le discours officiel et figure dans le préambule de la NCEP. La constitution reconnaît le pays comme étant caractérisé par la notion de diversité humaine et culturelle¹⁴³. L'autre est l'image véhiculée en la personne du président Evo Morales Ayma laquelle symbolise l'avènement du premier chef d'Etat indigène en Bolivie. Notre étude nous a permis de constater que les orientations éducatives dictées par la loi ASEP ont pour finalité la mise en place d'un nouveau modèle de société où la caractéristique indigène serait la référence commune souhaitée. Aborder notre étude depuis la perspective éducatif et depuis la gestion des langues et des cultures indigènes dans l'institution éducatif nous a permis de faire ressortir les thématiques récurrentes, depuis 1952, dans l'histoire de la Bolivie : il s'agit de l'intégration officielle des populations indigènes dans la société et de la prise en compte des langues et des cultures indigènes dans l'institution éducatif.

Economie, modèles de société en Bolivie

Il ressort de l'hypothèse retenue au départ qui donne à l'institution éducatif un rôle de cohésion et d'intégration sociale, qu'en effet, les préoccupations d'intégration, dans son ensemble, de la population à la société bolivienne vont de pair avec les

¹⁴³ Premier paragraphe du préambule de la NCEP: *Poblamos [...] con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas.*

préoccupations économiques pour le développement industriel et le progrès social dans le pays. La nature du lien social favorisant la cohésion du pays fluctue ainsi selon le projet politique du gouvernement en place et de ses intérêts économiques et politiques. Les trois lois éducatives, retenues pour notre étude, illustrent chacune une étape politique et économique de l'histoire de la Bolivie. On retrouve une configuration différente de la société en 1952, en 1994 et en 2010.

Société urbaine et métisse

En 1952, à l'arrivée du gouvernement de Victor Paz Estenssoro du MNR, il s'agissait de mettre fin au monopole, par une oligarchie politique, de l'exploitation économique et de l'appropriation des bénéfices provenant des minerais extraits principalement dans la région andine du pays. La présence au pouvoir des syndicats de mineurs conduit à la nationalisation des mines. C'est également à cette époque que la Réforme agraire de 1953 a lieu. Le Code de l'éducation de 1955 donne une orientation spécifique à l'éducation qui insiste sur le rôle social de chacun et présente le modèle de société urbaine et métisse comme la référence.

Société démocratique, reconnaissance culturelle des populations indigènes

En 1994 avec le gouvernement néolibéral de Gonzalo Sánchez de Lozada, il s'agit de renforcer le caractère démocratique du pays qui avait été anéanti par dix années de dictature (1972-1982). L'Etat met en place la loi de Participation Populaire, un système de démocratie participative dont va directement bénéficier l'éducation et les populations indigènes. La reconnaissance des populations indigènes s'inscrit dans un mouvement propre à cette époque. L'aide économique internationale est effective puisque la Bolivie est reconnue comme étant une démocratie qui reconnaît les droits des populations indigènes. Qui plus est, le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada a nommé au

poste de vice-président du pays Victor Hugo Cárdenas Conde, issu du mouvement katariste et fervent défenseur de la cause indigène. Ces deux caractéristiques, à savoir la démocratie et la reconnaissance des populations indigènes, sont les deux références définissant le modèle de société bolivienne de la fin du XXème siècle.

Agitation sociale, revendications sociales

Le début du XXIème siècle est marqué par une forte agitation sociale en relation à la gestion des ressources naturelles. Le mécontentement s'oriente vers la classe politique. Celle-ci est critiquée pour son manquement à favoriser l'intérêt économique national au profit des entreprises étrangères. La politique économique de privatisation des ressources naturelles mise en place par les gouvernements néolibéraux depuis 1982 est au cœur des revendications. Cette situation devient explosive et renforce considérablement les mouvements sociaux qui allient revendications économiques et culturelles. Dans la loi ASEP approuvée en 2010 par le gouvernement de Evo Morales Ayma sont reprises les revendications économiques et culturelles émises durant l'agitation sociale du début du XXIème siècle. Ainsi, la loi éducative reflète de nouveau le contexte économique et social de son époque.

Les changements politiques sont en relation avec la question des ressources naturelles. La gestion et le profit tirés des ressources naturelles est aussi une thématique récurrente dans l'histoire de la Bolivie. Cette thématique est à associer à l'agitation sociale, aux révoltes et aux divers changements politiques en Bolivie, ce qui fut le cas en 1952 avec la nationalisation des mines, en 2000 avec la « guerre de l'eau » et en 2003 avec le soulèvement au sujet de l'exploitation du gaz. Même si ces revendications ne s'inscrivent pas directement dans l'institution éducative, elles influencent les orientations éducatives du pays dans la mesure où la thématique des ressources naturelles rejoint la politique économique du pays. Comme nous pouvons le constater, la question de la

gestion des ressources naturelles et de l'économie sont étroitement liées à l'élaboration des politiques éducatives.

La loi ASEP et le concept de décolonisation

Depuis 1952 jusqu'à 2010, période choisie pour notre étude, trois grandes mesures ont cherché à réformer le système éducatif bolivien en dictant chacune leurs orientations éducatives spécifiques. La lecture préalable des réformes du Code de l'éducation de 1955 puis de la réforme éducative de 1994 au regard de leur période politique respective nous permet de connaître quel regard porte l'Etat sur la société bolivienne de son époque en vue de l'élaboration d'un modèle de société répondant à un projet politique contenant des enjeux propres à chaque époque et répondant à des intérêts économiques. En 2010, la loi ASEP octroie un nouveau rôle et une nouvelle orientation au système éducatif bolivien. Le concept de décolonisation vue sous l'angle culturel et idéologique place les langues et les cultures indigènes comme acteurs et références pour l'élaboration de la politique éducative.

La loi ASEP de 2010 a été l'élément déclencheur de notre étude car elle a fait surgir plusieurs questionnements en ce qui concerne le modèle de société voulue par le gouvernement du MAS arrivé au pouvoir en 2006. Nous avons choisi de prendre le parti pris d'étudier l'histoire de la Bolivie depuis 1952 à travers les trois grandes réformes éducatives qui englobent la deuxième partie du XX^{ème} siècle et l'entrée dans le XXI^{ème} siècle. Ce cheminement nous a permis de mettre en valeur l'évolution des orientations éducatives sur environ soixante ans et les enjeux de l'actuelle politique éducative de 2010 au regard des deux législations éducatives préalables de 1955 et 1994.

Retour sur cinq étapes historiques pour comprendre les orientations politiques du MAS

Fin du monopole des partis politiques traditionnels

En Bolivie, la société des années cinquante continue à être fortement marquée par la guerre du Chaco, un conflit contre le Paraguay qui a eu lieu vingt ans plus tôt. La défaite de la Bolivie fait perdre au pays une partie importante de son territoire et lui inflige de grandes pertes humaines. Nous nous rappellerons également la perte du littoral de la Bolivie lors de la guerre du Pacifique contre le Chili à la fin du XIX^{ème} siècle. Suite à cette nouvelle défaite et nouvelle perte de territoire, le mécontentement monte au sein de la population vis-à-vis de la classe politique dirigeante. Cela se traduit par l'apparition sur la scène politique de jeunes partis influencés soit par le marxisme, le fascisme ou le nationalisme. Ils s'opposent au parti conservateur et au parti libéral, les deux grands partis politiques qui dominent le pays depuis la déclaration de 1825 de l'indépendance de la Bolivie. Ces nouveaux partis politiques issus du mécontentement populaire s'opposent aussi aux grands Barons de l'étain, l'oligarchie politique et économique qui monopolisent la gestion et les bénéfices de l'exploitation des mines. La guerre du Chaco a également marqué les esprits par un constat sociétal humain. Les soldats recrutés de toutes les régions, villes et campagnes du pays, se sont retrouvés sur le front et ont découvert l'existence de régions de leur pays inconnues d'eux-mêmes. Ce constat de méconnaissance nationale des individus va être utilisé comme enjeu de rassemblement par le MNR en 1952 pour développer sa politique nationaliste d'homogénéisation de la société. C'est à partir de cette époque que l'état va commencer à considérer sur un même plan les secteurs de l'économie et de l'éducation pour dessiner son projet de société. Ces deux secteurs apparaîtront intimement liés.

Montée de l'importance politique des mineurs et des paysans

L'une des mesures phare issue de la révolution de 1952 et mise en place par le gouvernement du MNR est le Code de l'éducation promulgué en 1955. La nouvelle classe politique au pouvoir issu du MNR est composée en majorité de la classe moyenne urbaine et des mineurs. Elle remplace le parti des libéraux. De nouveaux intérêts et enjeux socio-

politique apparaissent. Ainsi, les campagnes où la population est majoritairement indigène sont directement favorisées par les mesures politiques du nouveau gouvernement du MNR. L'accès à la propriété de la terre, l'acquisition du droit de vote universel et l'ouverture en masse d'établissements scolaires sur tout le territoire se veulent des mesures favorisant l'égalité entre tous en tant que citoyens. Il en découle la reconnaissance par l'Etat d'une nouvelle classe sociale : la classe paysanne. Nous constatons que le Code de l'éducation véhicule un modèle de société et vise également à participer à l'organisation du devenir de la société. L'économie s'organise autour des différentes classes sociales, les plus importantes en nombre étant les mineurs et les paysans, et autour de l'homogénéité culturelle et linguistique comme référence commune.

Limites du modèle de société mise en place par le Code de l'éducation du MNR

Ce modèle de société basé sur l'homogénéité culturelle et linguistique, destiné à promouvoir le développement du pays montre ses limites dès les années 1970 et bien au-delà. Les progrès sont, certes, visibles cependant toute la société n'y a pas accès. La majorité de la population indigène reste éloignée du pouvoir politique et économique. La période dictatoriale (1972-1982) est marquée par l'utilisation de la force et de l'intimidation de la part des militaires pour contrôler le pays. Ces dix années ne permettent pas la diffusion à grande échelle d'idées d'opposition. Des revendications politiques, économiques et culturelles qui vont germer de façon souterraine et prendront quelques années plus tard la forme officielle de partis politiques indianistes dans la région andine du pays. Ces mouvements indianistes remettent en cause l'état d'infériorité de la condition économique, sociale et culturelle des populations indigènes. Comparés au reste de la population en général, le rôle et l'existence des populations indigènes n'évoluent pas et cela en dépit des mesures du MNR visant à les intégrer plus justement et équitablement en tant que paysans dans la société bolivienne. Le mécontentement des mouvements indianistes se focalise autour du système éducatif. Leurs revendications sont d'ordre culturel et linguistique. Ils reprochent en premier lieu au système d'être discriminant vis-à-vis des cultures et des langues indigènes. Ils revendiquent que soient

inclus, dans le système éducatif, la présence et la prise en compte des langues et des cultures indigènes.

Politique néolibérale et démocratie participative

Le retour à la démocratie en 1982 avec la présidence de Hernán Siles Zuazo, marque un nouveau départ politique pour le pays et ses institutions. A partir de cette date, le pays entreprend un tournant dans sa politique économique. En adoptant des mesures dites néolibérales pour répondre à une forte inflation, les gouvernements successifs se détournent des nationalisations faites à l'époque du gouvernement du MNR. De plus, la volonté de consolider une société démocratique se traduit par des mesures visant à mettre en place un système de démocratie participative (Loi de Participation populaire, 1994). De même, un grand pas en avant se fait avec la reconnaissance officielle de la diversité culturelle et linguistique du pays, une réalité jusqu'alors non reconnue par les institutions étatiques. Financée et soutenue par des organismes internationaux, le FMI et l'UNESCO, la Réforme éducative répond aux prérogatives de ces organismes. La Réforme éducative de 1994 offre un modèle de société qui mêle participation citoyenne et diversité culturelle à l'époque où le modèle de globalisation domine le monde. Mais le mécontentement populaire vis-à-vis de la classe gouvernante sur les questions de l'exploitation et la vente des ressources naturelles remet en cause la politique néolibérale des gouvernements au pouvoir au début du XXIème siècle. Les laissés pour compte du système néolibéral se mobilisent pour réclamer une meilleure répartition des gains provenant de l'exploitation et de la vente des ressources naturelles. Ils s'opposent farouchement aux mesures néolibérales des gouvernements mises en place depuis le retour du régime démocratique en 1982. Les mécontentements de la société civile depuis l'année 2000 et la crise politique qui se déroule entre 2003 et 2005 traduisent un sentiment d'exaspération populaire et creusent le fossé entre la classe politique gouvernante et la population. La cohésion sociale autour de la participation politique des citoyens et autour de la reconnaissance de la diversité culturelle n'apporte pas suffisamment de satisfaction d'où l'agitation permanente. L'appel aux élections anticipées en 2005 sera le seul moyen trouvé par le gouvernement pour apaiser les tensions sociales.

Elections anticipée et arrivée du MAS

Le président Evo Morales Ayma et le vice-président Alvaro Garcia Linera sont élus en décembre 2005. Avec eux arrive au pouvoir pour la première fois le parti du MAS. Lors des précédentes élections en 2002, bien qu'arrivé en seconde place, l'alliance des partis dits traditionnels empêchent le MAS de gagner les élections. Cette fois, le mécontentement général vis-à-vis des partis traditionnels porte au pouvoir le binôme Morales-Linera. Ils obtiennent plus de la moitié des votes, s'assurant ainsi une forte majorité. Evo Morales Ayma est élu sur un programme fortement marqué par le contexte social agité et s'appuie sur le mécontentement social. Son discours associe des revendications d'ordre économique et culturel et prévoit de mettre en place un nouveau texte constitutionnel capable de répondre à ces revendications. Evo Morales et le MAS incarnent à ce moment-là les déçus et les laissés pour compte des politiques néolibérales débutées au retour de la démocratie en 1982. La désignation d'un ennemi commun, les gouvernements néolibéraux permet de réunir une grande majorité de la population derrière le jeune parti politique à caractère revendicatif qu'est le MAS.

Bolivie, Etat plurinational

Les années 2009 et 2010 sont marquées par la mise en marche officielle d'un nouveau modèle de société. Ce modèle s'organise autour d'une nouvelle représentation inédite des composantes du pays. A partir de l'adoption en 2009 de la NCEP la Bolivie devient un Etat plurinational. Dans cette appellation « plurinational » le président veut mettre l'accent sur l'existence dans le pays de plusieurs populations, désormais considérées comme « Nations ». Il veut tourner la page du modèle d'Etat véhiculé jusqu'en 2009, c'est-à-dire le modèle d'Etat-Nation. Ainsi, le président Evo Morales Ayma déclare que l'Etat est composé de trente-six populations indigènes, reconnues dans

la NCEP. L'Etat est ainsi présenté comme étant une composante de nations diverses ayant chacune leur propre langue et leur propre culture. Pour ce modèle de société, la revendication de la diversité culturelle et linguistique des populations indigènes ainsi que le rejet du système politique néolibéral sont les deux principaux fondements affirmés par le gouvernement. Ce gouvernement présidé par Evo Morales Ayma et par le vice-président Alvaro Garcia Linera adopte le parti pris consistant à s'appuyer sur la diversité culturelle et linguistique de la population bolivienne pour réaliser son projet d'intégration sociale qui figure dans son agenda politique. Le système éducatif est, du point de vue de la loi ASEP, un outil pour parvenir à la cohésion et à l'intégration sociale de tous les Boliviens¹⁴⁴. On retrouve la présence de ce nouveau modèle de société au sein des différentes institutions étatiques. L'institution éducative regroupe de façon très nette les deux principaux fondements de la politique du gouvernement du MAS, à savoir la revendication d'une société basée sur la diversité culturelle et linguistique des populations indigènes et le rejet de la politique néolibérale.

Décolonisation et Vivir Bien : projet de société

L'objectif fixé par ce projet politique du gouvernement du MAS est de parvenir à une société selon le modèle du *Vivir Bien*. Pour atteindre une société du *Vivir Bien*, le cheminement choisi est celui du processus de décolonisation culturelle et idéologique. Les revendications récentes venant des populations indigènes ont été prises en compte dans le discours officiel. Elles ont été effectivement traitées comme légitimes étant donné que, comme nous l'avons constaté au cours de l'histoire, les populations indigènes n'ont cessé de se considérer marginalisées économiquement, socialement et culturellement. Cette situation est dénoncée dans le discours officiel et affirme que celle-ci date de

¹⁴⁴ L'article 3, point 5 de la loi ASEP, l'éducation est *unitaria e integradora*.

l'époque coloniale, a perduré après l'indépendance et continue à l'époque actuelle, à l'aube du XXIème. Le discours officiel du MAS insiste sur la permanence des structures sociales et culturelles issues de l'époque coloniale et la nécessité de s'en libérer pour obtenir un changement politique et social. La Bolivie est une république indépendante. Cependant son organisation sociale, politique et culturelle est dénoncée comme toujours dépendante du modèle de structures hérité de l'époque coloniale. En d'autres mots, il s'agit de se libérer d'un système non choisi. La décolonisation culturelle est considérée par l'Etat comme une réappropriation des valeurs et des modèles de sociétés des populations indigènes. Pour que ce projet de société fonctionne, chaque individu doit se reconnaître dans une des caractéristiques indigènes, qui sera le ciment de la cohésion sociale.

Le modèle de société de l'actuel gouvernement du MAS repose en partie sur le plurilinguisme du pays mis en place par la loi ASEP en ce qui concerne le contexte éducatif. Le plurilinguisme est à concevoir comme l'apprentissage et l'enseignement des trente-six langues indigènes de l'Etat plurinational et de la langue espagnole au sein du système éducatif. Concrètement, pour ce qui se rapporte à l'aspect linguistique, chaque étudiant doit apprendre une langue indigène en plus de la langue espagnole. Cette organisation scolaire se retrouve dans les milieux urbains majoritairement monolingues espagnols. Dans les écoles des régions à majorité indigène, l'enseignement de la langue indigène est particulièrement renforcé. Il s'agit d'un des moyens d'action utilisé dans le cadre du processus de décolonisation culturelle. Les orientations éducatives et l'esprit de la loi ASEP placent les langues et les cultures indigènes au centre du *Proceso de Cambio*¹⁴⁵, le processus de changement revendiqué par le gouvernement du président Evo Morales Ayma. La volonté d'enseigner une langue indigène s'inscrit sous un angle revendicatif.

¹⁴⁵ Termes utilisé dans le discours officiel du gouvernement de Evo Morales Ayma

La loi ASEP et le projet politique dont elle découle diffèrent d'un point de vue idéologique des projets de société de 1952 et de 1994, lorsque les gouvernements respectifs mettent en place leur politique éducative. En effet la perspective de l'idéologie actuelle est basée sur les revendications culturelles et politiques des trente-six populations indigènes reconnues dans la NCEP. Celles-ci ont obtenu la possibilité de décider et d'élaborer leur programme éducatif en reprenant et en intégrant des éléments de leurs propres cultures comme la langue, la cosmovision, les savoir-faire. On retrouve ces éléments dans les programmes scolaires des *Curriculum Regionalizado* et *Diversificado* nommés précédemment¹⁴⁶. Les concepts de décolonisation et de *Vivir Bien* sont au cœur de ce projet de société, le but final étant l'aspiration à une justice sociale comme indiqué à l'article 4.1 de la loi ASEP.

Artículo 4°.- (Fines de la educación) 1. Contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana.

Désormais ce sont les références ou caractéristiques provenant des cultures indigènes qui sont prises en compte dans l'élaboration des nouveaux programmes éducatifs. L'importance de ces références est particulièrement visible dans les programmes dits *Regionalizado* et *Diversificado*. La décolonisation de l'éducation et la

¹⁴⁶ Au chapitre 6

décolonisation par l'éducation sont guidées par le concept du *Vivir Bien*. Il en ressort un nouveau modèle de société et un nouveau modèle de développement.

Spécificités linguistiques et développement de la Bolivie

La spécificité linguistique de la Bolivie est le trait qui a retenu tout spécialement notre attention au cours de ces recherches et de la lecture de la loi ASEP. Il nous semble que la richesse linguistique présente en Bolivie peut nourrir des perspectives qui n'apparaissent pas actuellement dans le discours officiel. La présence dans un même pays d'un nombre très important de langues, les langues indigènes et la langue espagnole, est une richesse dans plusieurs domaines et qui représente un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle mondiale. Selon le contexte géopolitique auquel elles appartiennent, les langues acquièrent des attributs propres qui évoluent et se modifient selon les époques ou les espaces dans lesquels nous les rencontrons. Aussi bien comme patrimoine légué par les générations passées que porteuses d'histoire, de culture ou de vision du monde, elles sont le témoignage de la diversité culturelle. Les langues indigènes de Bolivie jouent effectivement ce rôle. Comme avantage pour établir un contact et communiquer, pour faciliter les voyages, découvrir un pays étranger et accéder à une autre culture. Les langues sont un atout d'un point de vue personnel et également pour favoriser la mobilité professionnelle. C'est le discours véhiculé actuellement par les politiques linguistiques européennes¹⁴⁷ au sujet du plurilinguisme. En ce qui concerne la Bolivie cette vision de l'avantage et de la finalité qu'entraînent le plurilinguisme ne figurent pas dans le discours officiel.

¹⁴⁷ Thèmes développés dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001)

L'intérêt personnel porté au terrain éducatif bolivien vient de la complexité de la diversité linguistique en Bolivie et des enjeux historiques et sociaux. Ces éléments nous ont guidés pour étudier et comprendre l'actuelle politique éducative, la loi ASEP de 2010. La diversité linguistique et culturelle de la Bolivie, en raison de la présence importante en nombre des populations indigènes, a régulièrement été un sujet pris en considération lors de l'élaboration des politiques éducatives dans le pays. La question du développement du pays et de l'intégration des populations indigènes pour favoriser ce développement vont de pair. C'est une préoccupation récurrente des différents gouvernements qui abordent la question en adoptant, chacun, une perspective et une démarche spécifique. Effectivement, les différentes approches et réflexions sur ce thème se retrouvent dans des trois réformes éducatives de notre étude, à avoir le Code de l'Éducation en 1955, la Réforme Educative de 1994 et la loi ASEP en 2010.

A présent, en 2010 l'inclusion de la diversité linguistique et culturelle au sein des institutions officielles est revendiquée comme une dette historique de l'État envers les populations indigènes. La prise en compte officielle de cette diversité a une dimension sociale. Comme il a été indiqué précédemment, au cours de l'histoire les populations indigènes ont été considérées comme formant une classe sociale inférieure. De ce fait ces populations ont longtemps été marginalisées du pouvoir politique et économique. En même temps les cultures et les langues indigènes étaient perçues comme inférieures voire comme un frein au développement et au progrès du pays. Depuis 1994, les gouvernements ont modifié leur position vis-à-vis des langues et cultures indigènes. L'approche privilégiée est la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique qui devient un atout permettant une meilleure intégration sociale laquelle pourra également favoriser le développement du pays. La reconnaissance du plurilinguisme du pays veut être un symbole d'une certaine forme d'ascension sociale.

Enseignement, formation de maîtres en langues indigènes

L'officialisation des langues indigènes se traduit par l'obligatoire généralisée de la maîtrise d'une langue indigène de la part des fonctionnaires et des futures générations. En découle, l'apparition d'une forte demande d'un corps professoral spécifique, celui de professeur de langue indigène. La généralisation de l'enseignement et de l'apprentissage obligatoire d'une langue indigène fait entrer dans le système éducatif bolivien de nouveaux acteurs éducatifs et une nouvelle compétence linguistiques chez les étudiants. Les nouveaux acteurs éducatifs sont des professeurs d'horizons divers. D'après les témoignages retenus de professeurs exerçant en zones urbaines, où la population est en grande majorité monolingue de langue espagnole, de grands défis se présentent à eux. Ils sont amenés à enseigner une langue indigène qui, à priori, peut leur être familière mais insuffisante pour qu'ils puissent l'enseigner. Ils sont dans l'obligation d'acquérir rapidement la nouvelle compétence linguistique. Dans le cas des enseignants de langue maternelle indigène, beaucoup d'entre eux rentrent dans l'enseignement grâce à leur compétence linguistique maternelle. Pour eux, comme c'est le cas de plusieurs enseignants rencontrés, ils construisent et s'approprient au fur et à mesure dans leur pratique une méthodologie d'enseignement. L'obligation de maîtriser et enseigner les langues indigènes entraîne le renouveau du corps enseignant avec l'arrivée du statut de professeur de langue indigène. Les enseignants issus des populations indigènes trouvent ici une opportunité d'avancée sociale. Au moment de l'application de la loi ASEP, la pénurie d'enseignants de langue indigène se fait ressentir surtout dans les zones urbaines qui n'avaient jamais eu obligation d'enseigner une langue indigène à l'école. Les deux profils d'enseignant mentionnés ci-dessus reflètent cet état de fait. Cette situation pourrait être un frein au développement du bilinguisme. Cette nouvelle compétence linguistique obligatoire et généralisée ouvre l'école et le corps enseignant à une société plurilingue et multiculturelle.

Outre le caractère pédagogique au sein du système éducatif, l'enseignement et l'apprentissage des langues indigène soulèvent plusieurs questionnements d'ordre sociétal. Le modèle de société défendu tient compte de la caractéristique indigène dominante dans la population. Il préconise le renforcement et la réappropriation de la part

des individus de cette caractéristique jusqu'alors dévalorisés voir méprisés par l'Etat. Ce modèle de société va encore plus loin dans la transformation puisqu'il préconise un changement de référence culturelle et idéologique basé sur les cultures indigènes dites ancestrales. Le sentiment d'appartenance à une culture indigène dépasse la seule maîtrise de la langue, il s'associe au système de pensée et à la conception de l'organisation du monde actuel.

Langues et nouvelles institutions

Les langues indigènes sont liées jusqu'en 1994 au domaine privé des relations quotidiennes dans le cercle familial et amical, le commerce ou la production musicale. Bannies de l'école à l'époque du gouvernement du MNR en 1955, trois d'entre elles, l'aymara, le guarani et le quechua apparaissent officiellement sur le plan éducatif à partir de 1994. Et enfin depuis l'adoption de la NCEP en 2009, trente-six langues indigènes font actuellement partie de l'Etat et du système éducatif bolivien. En soixante ans environ, l'Etat est passé d'une attitude niant la prise en compte des langues et cultures indigènes à une reconnaissance puis à la revendication de celles-ci, lesquelles sont maintenant sollicitées pour construire un modèle de société.

Le statut officiel des langues et des cultures indigènes se concrétise avec l'adoption de la NCEP en 2009. De nouvelles institutions se créent pour répondre aux orientations politiques des récents textes législatifs. Ce processus se développe sur plusieurs niveaux dans l'appareil étatique. Au sein du ministère de la culture et du tourisme est créé le Vice ministère de la Décolonisation. Pour le contexte éducatif, apparaissent l'UPIIP et IPELC qui sont des institutions dépendantes du ministère de l'éducation en charge d'implanter les langues et les cultures indigènes dans le système éducatif bolivien. Ces nouvelles institutions s'inscrivent dans le processus de changement voulu par le gouvernement pour arriver à une société du *Vivir Bien*. La création de ces

institutions nouvellement constituées a pour but la mise en place effective d'une société nouvelle basée sur le modèle du *Vivir Bien* qui s'oppose au modèle de développement capitaliste.

Appartenance à une Nation, imaginaire collectif

Notre étude nous amène à saisir le poids des politiques éducatives en Bolivie depuis 1952 sur la construction d'un modèle de société qui se centre sur la relation entre le développement et les populations indigènes. Au centre de cette relation, on retrouve la thématique de la construction de l'imaginaire collectif et de la question de l'appartenance ethnique. De 1952 jusqu'à maintenant en 2010, la thématique de l'autre, à savoir les populations indigènes, apparaît dans la société bolivienne principalement à travers la volonté de l'Etat, au « niveau officiel, celui qui se donne à voir dans les recensements ou d'autres comptabilités publiques, et dans les textes légaux ou réglementaires »¹⁴⁸. Pour l'époque actuelle, sous le gouvernement de Evo Morales et de son parti le MAS, cette relation prend corps autour du concept de décolonisation et du modèle du *Vivir Bien*. Au début du XXIème siècle, en Bolivie, « où la question de l'autre ethnie est plus que jamais d'actualité »¹⁴⁹, la perception de l'autre s'efface et s'élargit avec pour volonté d'obtenir une apparente homogénéité.

Nous avons choisi d'aborder le modèle de société voulu par le MAS à partir de sa politique linguistique éducative en prenant le parti pris des atouts de l'école comme

¹⁴⁸ LAVAUD Jean-Pierre, Introduction : l'autre ethnique, dans *La catégorisation ethnique en Bolivie, labellisation officielle et sentiment d'appartenance*, l'Harmattan, 2007, p 10

¹⁴⁹ Ibid. p 17

représentative de l'évolution dans le temps aussi bien présent que passé ainsi que pour le futur envisagé du pays. Les missions de l'école, en tant qu'institution, jouent plusieurs rôles et sont riches en influence. L'école est soumise aux orientations éducatives de l'Etat et des décisions des gouvernements au pouvoir. Quand bien même les lois éducatives successives diffèrent dans l'action éducative, elles ont comme objectif principal de favoriser le développement économique du pays. En Bolivie, de plus, l'école se donne la mission spécifique d'inclure les populations indigènes. L'école se propose également de former les futurs citoyens, acteurs du développement du pays de par leur rôle social et économique.

Cultures ancestrales et cohésion sociale

A la lecture de la loi ASEP, les orientations éducatives de celle-ci font ressortir une cohésion sociale basée sur l'appartenance ethnique des individus. L'appartenance ethnique est à comprendre comme l'auto-identification à l'un des peuples indigènes évoqués dans la NCEP. Cette auto-identification est au cœur du processus de décolonisation qui fait du retour aux cultures ancestrales, telles qu'elles existaient avant la colonisation, le ciment de la cohésion sociale. Le passé colonial est dénigré et fermement rejeté : « c'est l'irruption au sommet de l'Etat d'une interprétation partisane de l'histoire »¹⁵⁰. Carlos Mesa, dans son article Boliviano (a). *Mucho Más que un Gentilicio*, revient sur cette volonté de nier ce passé colonial :

Al “dejar en el pasado” (preámbulo de la Constitución) a la Colonia y la República, no con un

¹⁵⁰ SOMMERER Erwan, Paroles du président, parole(s) du peuple : aspects souverainistes et populistes du discours d'Evo Morales, dans *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*, ROLLAND et CHASSIN (coord.), l'Harmattan, 2007, p 105

*sentido de asumirlo como algo ocurrido, sino en función de descalificarlo*¹⁵¹

Les références historiques officielles actuelles¹⁵² font l'éloge de la résistance des populations indigènes envers le pouvoir colonial. Et en même temps, ces références servent à révéler la discrimination raciale, politique, économique et sociale, que ces populations ont subie aux cours des siècles. Cette démarche idéologique est une façon de dénoncer les exactions dont elles ont été victimes et de pointer du doigt la classe politique qui a gouverné le pays jusqu'à l'arrivée du MAS au pouvoir en 2006. C'est l'appartenance ethnique qui, dorénavant, est abordée comme lien d'unité de la société.

Si, en 1952, il s'agissait de se retrouver à l'unisson dans l'image d'une culture urbaine-métisse, dont le mineur était une de ses représentations, et autour de la langue espagnole, comme langue de référence pour le progrès et la grandeur du pays, en 2009, la référence culturelle et historique est vue sous l'angle des populations et les cultures indigènes. Le modèle du Code de l'éducation de 1955 n'est plus en phase suite à la remise en cause des références culturelles et linguistiques véhiculées. Depuis les années soixante-dix jusqu'à nos jours, la thématique qui recouvre la diversité culturelle et linguistique a un poids réel au sein des débats nationaux et devient incontournable dans les décisions politiques. Le contexte éducatif est le terrain de travail privilégié de ces débats. Les années quatre-vingt-dix officialisent un changement de modèle de société. La cohésion et l'union nationale se font en renforçant le caractère démocratique de la société et de la diversité régionale, culturelle et linguistique. Le modèle de cohésion sociale du MAS prend sa source dans les précédentes réformes éducatives. On observe une

¹⁵¹ MESA Carlos, *Mucho Más que un Gentilicio*, *Página Siete*, [en ligne]. Publication du 8 août 2010

¹⁵² Voir www.descolonizacion.gob.bo. Sur la page du site du Vice ministère de décolonisation, on retrouve les événements historiques retenus en ce qui concerne l'actuel projet politique.

continuité dans l'idée de cohésion liée aux populations et cultures indigènes. A partir de la NCEP en 2009, cette idée prend un caractère officiel. Les cultures indigènes appelées aussi ancestrales sont maintenant considérées comme agent actif de la nouvelle société contribuant à créer la cohésion sociale.

L'école en tant qu'institution joue le rôle d'intégration des individus au sein de la société dans les trois lois éducatives de notre étude. En tant que tel, c'est l'institution éducative qui favorise le lien social chez les futures générations. La cohésion sociale basée sur la diversité linguistique et culturelle du pays avait été considérée jusqu'à récemment comme incompatible avec le développement et le progrès du pays. La réflexion sur les moyens auxquels recourir pour favoriser l'intégration de tous par l'éducation et ainsi favoriser la cohésion sociale est au cœur des orientations éducatives mentionnées dans notre étude. Aujourd'hui la NCEP et la loi ASEP présentent les cultures indigènes comme modèle de progrès et de développement pour tout le pays. Dorénavant, les textes législatifs les présentent comme un atout et un socle pour structurer la société.

Métis, colonialisme, passé revendicatif

L'actuelle modèle de société véhiculé par la NCEP et la loi ASEP se heurte à des jugements qui remettent en cause les préceptes de ce projet de société. Deux approches distinctes, au-delà de l'adhésion politique au processus de changement initié par le gouvernement du président Evo Morales, font ressortir les inquiétudes et le mécontentement d'une partie de la population. On trouve d'une part, les inquiétudes de ceux qui ne se reconnaissent pas dans l'auto-identification à une population indigène. Il s'agit de la catégorie de la population qui est le résultat humain de la colonisation : la population s'identifiant comme métis. D'autre part, il existe un mécontentement de la part de la population qui affirme que le projet de société du gouvernement reste teinté de colonialisme, dit colonialisme interne. Ceux-ci pensent que, même si l'on fait référence

aux droits des peuples indigènes dans la NCEP et la loi ASEP, les peuples indigènes ne sont pas correctement et suffisamment pris en compte pour construire un nouveau et futur modèle de développement et de société tel que le propose le modèle du *Vivir Bien*.

Depuis 1952, le pays a toujours cherché à se définir à travers ses différentes politiques par rapport à l'origine sociale et ethnique de sa population. Le but n'a cessé d'être la construction d'une société dotée d'une structure homogène. On se rappellera que les populations indigènes ont changé de dénomination selon les gouvernements successifs. En 1952, ils ont été nommés « paysans » sous le gouvernement du MNR. En 1994, la Réforme éducative reconnaît l'existence de la diversité linguistique et culturelle des *pueblos originarios*. Puis aujourd'hui en 2009, le gouvernement du MAS avec la NCEP les reconnaît en tant que nations et peuples *indigenas originarios campesinos*. Chaque gouvernement a intégré de façon différente, selon son projet politique, cette partie de la population. Le gouvernement du MAS va plus loin dans sa démarche d'homogénéisation. Le choix de la dénomination actuelle dans la NCEP, *naciones y pueblos indigenas originarios campesinos* est porteur de symbole. Chaque terme recouvre une revendication : le gouvernement du MAS et ses partisans se proclament indigènes en insistant sur leur organisation en tant que nations, sur l'origine de leur présence avant la colonisation et leur droit sur la terre du fait de leur présence première sur le continent. L'article 2 de la NCEP l'annonce explicitement.

Artículo 2°.- Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios [...]

Depuis les années quatre-vingt-dix, la reconnaissance des populations indigènes s'est réalisée en plusieurs étapes. En 1994, leur présence culturelle et linguistique se matérialise sous la forme d'une reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique

du pays et officialisée par la modification d'un article de la Constitution et de l'approbation d'un programme d'éducation interculturelle bilingue. Leur place dans la société ne les enferme plus dans leur seul statut de travailleur paysan comme c'était le cas en 1952. En effet, la société bolivienne a évolué et actuellement les populations indigènes exercent d'autres métiers et habitent aussi en zone urbaine. A partir de 2009, les populations indigènes sont amenées à être des acteurs actifs au sein de la société. Leur statut et les nouveaux droits qui en découlent vont au-delà de la simple reconnaissance. Les caractéristiques culturelles et linguistiques sont certes prises en compte, mais c'est surtout sur un passé revendicatif légitimé que s'organise le nouveau statut des populations indigènes. Dans l'article 2 de la NCEP, on fait référence à leur *libre determinación*. On ne décide plus de leur sort à leur place mais eux-mêmes sont encouragés à prendre les décisions les concernant. Par passé revendicatif il faut comprendre un raisonnement spécifique. Le préambule de la NCEP fait référence aux nombreux soulèvements des populations contre le pouvoir en place depuis le XVIème siècle jusqu'à la fin du XXème siècle.

[...]desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires[...]

Ces revendications sont d'autant plus vives qu'elles sont perçues comme n'ayant jamais été prises en compte. La position actuelle est celle de revendication, justifiée par des faits historiques et qui apparaissent liés au colonialisme.

L'école, base de la société plurinationale

L'actuelle politique éducative mise en œuvre dès 2010 avec la loi ASEP dessine, au sein du système éducatif, un nouveau modèle d'élève. Le but recherché est de former un futur citoyen qui corresponde au contexte plurinationnel. A cette fin, la loi ASEP met au centre de l'éducation la thématique de l'indigène en tant que modèle et qui intègre le passé collectif commun. Cette perspective veut définitivement tourner le dos au passé. Elevées au rang de représentations officielles et morales, les langues et les cultures indigènes représentent la base de cette citoyenneté plurinationale envisagée par le MAS. Elles ont une valeur de symbole dans la construction d'un Etat plurinationnel. L'intervention de l'Etat a modifié la portée de la valeur des langues et des cultures indigènes. Elles sont valorisées au-delà de la sphère éducative et l'Etat les inclut dans son projet politique.

Nous pouvons entrevoir maintenant un peu plus clairement dans quelles mesures les actuelles orientations éducatives de 2010 découlent des précédentes lois éducatives et de leur contexte économique et social. La mise à l'écart dans l'institution éducative des langues et des cultures indigènes en 1955 avec le Code de l'éducative, puis leur intégration progressive en 1994 jusqu'à leur statut de référence avec l'actuelle loi ASEP, montre l'évolution des actions étatiques vis-à-vis des populations indigènes du pays. Cela illustre aussi l'évolution des mentalités en ce qui concerne l'idée de progrès et de modèle de société, favorisant ce progrès. En effet, si en 1955, les caractéristiques indigènes étaient synonymes de frein pour le développement économique et le progrès du pays, en 1994 elles sont liées à la valorisation de la démocratie participative. Aujourd'hui, et depuis l'approbation en 2009 de la NCEP et en 2010 de la loi ASEP, les caractéristiques indigènes, à partir du modèle du *Vivir Bien*, sont devenues le modèle de progrès d'une société qui affiche sa volonté de tourner le dos au système capitaliste.

L'école est le terrain de prédilection où se joue le devenir de la société plurinationale. Ce nouveau projet politique et sociétal met en avant la diversité de la population bolivienne autour de sa caractéristique ethnique. Il s'organise autour du processus dit de décolonisation qui, selon le discours officiel, dénonce la présence toujours d'actualité de la structure étatique issue de l'époque coloniale qui maintient la continuité de l'esprit colonial dans les mentalités. L'esprit colonial est rejeté dans le contexte éducatif présent dans la loi ASEP.

Artículo 1°.- (Mandatos Constitucionales de la educación) 5. La educación es [...] descolonizadora

Les préceptes issus des cultures indigènes et présents dans la notion de *Vivir Bien*, tout autant que les langues indigènes en elles-mêmes, servent de références pour développer le modèle de société voulue et pour projeter le pays dans l'avenir et au niveau international.

Le défi : cohésion dans la diversité

L'intérêt d'aborder les orientations éducatives dans leur ensemble sur environ soixante ans de l'histoire de la Bolivie est principalement de souligner les projets politiques des différents gouvernements et de mettre en avant les projets de société qu'ils sous-tendent. En effet, en présentant chaque projet de société analysé à partir de l'éducation, nous sommes à même d'identifier les thématiques récurrentes et fondamentales de l'histoire contemporaine de la Bolivie. En 2010, la loi ASEP attribue une place prépondérante aux populations indigènes. Leur rôle consiste à participer à l'élaboration des programmes et à la décision des contenus éducatifs à travers les *curricula regionalizados* et *diversificados*. Les nouvelles orientations éducatives répondent à l'esprit de la loi ASEP. Ces orientations s'appuient sur le concept de la décolonisation et

d'un idéal de développement, le modèle du *Vivir Bien*. C'est, guidé par la volonté délibérée de s'opposer aux orientations éducatives précédentes, et en s'appuyant sur les cultures indigènes ancestrales que se conçoit désormais le modèle de développement et l'avenir de la Bolivie.

Le gouvernement du MAS a misé sur la diversité linguistique et culturelle des populations indigènes pour tenter de parvenir à une cohésion sociale et unir le pays à partir de repères communs. L'Etat a pour tâche d'unifier un pays hétérogène dans plusieurs domaines que ce soit géographique et climatique, culturel et linguistique. A partir de cette particularité, il doit parvenir à créer des valeurs partagées et un imaginaire commun. C'est toute l'ambition du système éducatif mis au point par la loi ASEP. L'école devient le garant d'une Histoire méconnue ou partiellement oubliée de la Bolivie, à laquelle chaque individu peut s'identifier. Etant partagé par tous, ce patrimoine réhabilité devra faire partie d'un imaginaire commun grâce à une Histoire partagée. C'est à partir de la connaissance des cultures indigènes et de la pratique des langues qu'un projet fédérateur pourra voir le jour et générer un imaginaire commun.

L' « autre », catégorisation ethnique

Des thèmes sous-jacents réapparaissent de façon récurrente sur la période de notre étude des orientations éducatives de 1955 à 2010. Il est important de les prendre en compte pour saisir la portée de l'actuelle loi ASEP et sur le modèle de société voulue par le gouvernement du Président Evo Morales Ayma. Parmi ces thèmes, on retrouve la question de l'altérité, c'est-à-dire de la place de l' « autre » au sein de la société bolivienne laquelle est liée à la question de l'appartenance ethnique. La question du progrès et du développement économique du pays repose sur le traitement de la place de cet « autre ».

Une question sous-jacente est aussi présente au fil de notre étude, à savoir la catégorisation ethnique de la population qui n'est pas la même selon les époques, que cela vienne d'une démarche officielle ou personnelle de chaque individu. L'Etat a eu recours à différentes appellations pour nommer les populations indigènes, selon les circonstances politiques. Pendant la colonie on parlait de *Indios*, Indiens, terme qui actuellement reste dans les esprits très péjoratif et qui est utilisé comme injure. Lors de l'indépendance du pays en 1825, le terme *indígena*, indigène, sera ensuite utilisé par l'Etat. Puis, la terminologie officielle *campesinos*, paysans, sera introduite pendant le gouvernement du MNR en 1952 pour désigner cette même partie de la population. En 2010, comme nous l'avons vu précédemment, le terme officiel pour désigner cette partie de la population est *naciones y pueblos indígenas originarios campesinos*, nations et peuples indigènes originaires paysans. L'association de la notion de paysan avec les populations indigènes reste fortement liée. Le changement et la nouveauté introduits dans cette appellation est l'ajout et la juxtaposition des termes « nation » et « originaire ». Ces deux termes insistent sur la légitimité territoriale et historique sur le sol bolivien de cette partie de la population. Mais surtout, ce terme de « nation » leur procure une légitimité en tant que groupe reconnu à partir de leur Histoire. Il s'agit concrètement d'être en droit de se définir comme appartenant à une des nations indigènes dont la langue est nommée dans la constitution telle que l'aymara, le quechua ou le guarani. L'une des avancées générée par la NCEP et la loi ASEP concerne la dénomination des populations indigènes. Désormais l'appellation n'est plus présentée comme une imposition mais comme un choix actif. C'est ce qui est revendiqué comme un nouveau droit.

L'identification par la population sous les différentes appellations va ainsi fortement dépendre des directives de l'Etat. Depuis l'époque coloniale et profondément inscrit dans les esprits, elle est plutôt subie que revendiquée dans la population. Il faudra attendre les années 1970 et la création du mouvement katariste pour percevoir une réelle appropriation teintée d'approbation, en témoigne le courant idéologique dit *indianista*, indianiste qui reprend le terme « indien » pour se distinguer idéologiquement du courant indigéniste. La fluctuation des termes et de l'appropriation de ces mêmes termes ne

permet pas l'identification précise d'acteurs sociaux dotés de caractéristiques communes et permanentes durant les soixante années sur lesquelles repose notre étude. D'une certaine façon, c'est l'Etat qui a continuellement imposé certaines caractéristiques ethniques pour mener à bien son projet de société. A présent, le regard porté par l'Etat d'après la lecture de l'actuelle loi éducative ASEP et de la NCEP est très conciliant et très flatteur vis à vis des populations identifiées comme indigènes. Il est à noter que le contenu sémantique des termes *naciones y pueblos indígenas originarios campesinos* employés en 2010 reflète une image franchement positive des populations indigènes. Il est en tout cas symboliquement dénué de toute intention stigmatisante que ce soit. Bien au contraire, les populations indigènes représentent l'autre modèle possible et deviennent un moteur du développement ainsi que du progrès du pays. Certains parleront d'idéalisation de la population indigène alors que d'autres, le discours officiel en fait partie, insisteront sur le fait qu'il s'agit d'une réparation historique parce qu'elle efface les conséquences désastreuses de la colonisation pour les populations indigènes :

*Los pueblos indígenas [...] Estos pueblos, históricamente hemos sido marginados, humillados, odiados, despreciados, condenados a la extinción. Esa es nuestra historia, a estos pueblos jamás los reconocieron como humanos, siendo que estos pueblos son dueños de esta noble tierra, de sus recursos. [...] Hemos sido sometidos, ahora estamos buscando cómo resolver ese problema histórico*¹⁵³
[...]

¹⁵³ Extrait du discours de Evo Morales Ayma lors de son investiture comme Président constitutionnel le 22 janvier 2006 à La Paz, dans *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*, ROLLAND et CHASSIN (coord.), l'Harmattan, 2007, p 51

Quoi qu'il en soit, pour que ce modèle de société fonctionne, il est nécessaire d'insister sur le fait que chaque individu doit s'identifier à une des populations indigènes énumérées dans la NCEP. La loi ASEP a comme but de former un dénominateur ethnique commun pour les générations à venir. La connaissance et l'acquisition obligatoire d'une langue indigène est un des dénominateurs commun souhaité pour le projet de société actuel. La catégorisation ethnique en trente-six nations qui figure dans la NCEP, octroie des caractéristiques acceptables et positives pour toute la population. Cela permet une adhésion volontaire aux catégories ethniques. Dans le même temps, la conception de « l'autre » qui était maintenue dans la société, s'efface. Atteindre cet idéal est l'objectif du gouvernement du MAS pour construire le modèle de société plurinationale.

Diversité et cohésion

Comment penser la cohésion d'une société en se fondant sur sa diversité ? Le parti pris du gouvernement du président Evo Morales et du vice-président Alvaro Garcia Linera est de démontrer que la diversité ethnique peut être un lien à partir duquel la cohésion de la société est possible. Pour ce faire les dirigeants actuels rejettent clairement les mesures prises par tous les gouvernements antérieurs depuis l'époque de la colonie jusqu'à l'époque néolibérale. Ils sont légitimés dans leur action en tant que représentants des populations indigènes. Pour s'assurer l'adhésion de la population, le discours officiel donne comme arguments que les populations indigènes sont représentatives de la majorité de la société et qu'elles sont les premières populations occupant le territoire de l'actuelle Bolivie. Ce discours rappelle également que c'est depuis l'époque coloniale que les populations indigènes ont été absentes des décisions politiques. L'actuelle politique du gouvernement s'emploie à réparer l'injustice subie. Aborder la diversité linguistique et culturelle ainsi que la cohésion sociale sont, dans l'actualité éducative, les deux thèmes que nous avons privilégiés dans cette étude. Effectivement, dans le contexte particulier

de la Bolivie ce sont ces deux thèmes qui ressortent du discours politique de l'actuel gouvernement du MAS.

La question du passé colonial

La nouveauté pour aborder l'élaboration du projet de société actuel du MAS est qu'il traite de façon abrupte et frontale la question non résolue jusqu'à ce jour de la colonisation ainsi que des rancœurs qui en découlent. Nous pouvons distinguer que les références pour le projet de société sont fortement liées à des stigmates issus de l'époque coloniale et qui restent présents dans les esprits, comme le résume si clairement le titre de l'ouvrage de Pablo Stefanoni, « *Qué hacer con los indios* »... *Y otros traumas irresueltos de la colonialidad*. Les traumatismes non résolus semblent hanter les décisions et les actions du gouvernement du MAS et des divers mouvements sociaux qui le soutiennent. Pour comprendre le contexte éducatif actuel du pays, on ne peut faire l'économie de l'impact du passé colonial. Le thème du plurilinguisme et de la cohésion sociale sont à aborder essentiellement par rapport à un passé colonial toujours très présent dans les esprits. La question de catégorisation ethnique est à comprendre dans ce contexte revendicatif.

L'esprit revendicatif des textes législatifs récemment promulgués par le gouvernement du MAS confine les actions officielles dans un passé violent où prédomine l'injustice. Il apparaît que la réparation historique semble passer par l'accès au pouvoir politique des populations indigènes. Cependant, la notion de vengeance sous-jacente n'est pas en phase avec la construction d'un esprit fédérateur de cohésion dans la diversité. L'esprit de la loi éducative ASEP et de la NCEP semble difficilement dépasser les oppositions nées d'un passé encore présent.

Avantages et limites et de la catégorisation ethnique

La diversité de la population est abordée à partir de la caractéristique indigène. Cette démarche officielle est une avancée favorable dans la création d'un imaginaire où les populations indigènes peuvent être perçues de façon positive. Elle favorise un sentiment de fierté retrouvée et, de plus, elle induit un sentiment d'appartenance. Néanmoins, il est nécessaire de se demander si, s'appuyer exclusivement sur la diversité de la population bolivienne par rapport au critère ethnique peut résulter en cohésion sociale. On peut également se demander si ce critère qui renvoie à la caractéristique ethnique de la population est le plus pertinent, s'agissant de la Bolivie, pour créer un modèle de société. Face à l'officialisation de l'appartenance ethnique, on pourrait envisager un risque de repli des populations autour de leur origine ethnique au détriment d'actions politiques communes.

Un atout pour la Bolivie : son plurilinguisme

En Bolivie, de nombreuses langues indigènes ont été répertoriées. A partir de 2009 avec la NCEP, l'Etat en a officialisé trente-six. Dans le contexte politique et social actuel, les langues indigènes sont considérées d'un point de vue politique. Si le rôle des langues indigènes n'est pas confiné à un usage de caractère politique et revendicatif vis-à-vis du passé colonial, le plurilinguisme peut représenter un véritable atout pour l'avenir du pays. Il est, dans le domaine éducatif une opportunité pour le pays. Depuis 1994 avec la mise en place du bilinguisme puis l'officialisation du plurilinguisme en 2009, l'action des différents gouvernements indique clairement que les langues indigènes ont gagné une place privilégiée dans le système éducatif bolivien. La continuité de leur présence au sein de l'éducation est un fait établi.

Les politiques éducatives plurilingues s'inscrivent parfaitement dans l'agenda international de l'UNESCO et de l'ONU, elles sont d'autant plus pertinentes qu'elles

touchent d'autres aspects universels relatifs à l'humanité dans son ensemble qui ne sont pas directement liés uniquement à l'économie ou au pouvoir politique. Par exemple, le développement des actions favorisant l'ouverture aux différences entre les individus et les groupes d'individus pour lutter contre les actes de violence comme le racisme, discriminations dont ont été victimes les populations indigènes, génère une attitude de reconnaissance et d'acceptation de l'autre avec ses différences. Le plurilinguisme peut-il aider à installer une politique de tolérance et de paix ? Les langues sont présentées comme richesse de l'humanité. En soulignant les différences linguistiques et culturelles des populations, elles peuvent également être un moyen pour favoriser un climat de paix entre les différentes parties de la société.

La pérennité du plurilinguisme peut-elle être vue comme un atout dans une optique future ? La présence des langues indigènes dans les programmes scolaires étant amenée à perdurer, leur rôle pourra être amené à s'ouvrir sur de nouvelles perspectives. C'est un potentiel qui peut être développé maintenant qu'elles sont intégrées dans l'enseignement. Ainsi, pourrait être privilégié le partenariat avec d'autres pays ayant des populations indigènes de mêmes langues que la Bolivie. On pourrait prendre en compte l'existence de locuteurs hors des frontières nationales comme le guarani au Paraguay et en Argentine ou le quechua au Pérou et en Equateur et ainsi fortifier la relation de coopération linguistique inter-états. Ensuite, l'intérêt du plurilinguisme peut influencer au niveau de l'intégration régionale sur le continent américain. En s'associant avec d'autres pays ayant les mêmes caractéristiques de diversité linguistique que la Bolivie, l'action politique peut favoriser le rapprochement avec d'autres Etats américains et faciliter des relations privilégiées sur des thèmes divers comme les échanges commerciaux, l'environnement ou favoriser un climat de paix dans la région. Une coopération linguistique et culturelle s'avérerait utile et nécessaire pour favoriser les relations diplomatiques. La démarche éducative serait pleinement bénéfique au développement du caractère plurilingue de la société à condition qu'elle s'ouvre à des caractéristiques autres que des revendications politiques. A la lecture de la loi ASEP, il nous semble que les atouts du plurilinguisme ne sont pas assez valorisés. En 2009, dans l'état actuel du projet

politique du gouvernement, le plurilinguisme a pour utilité principale de servir de référence pour créer un modèle de société.

La loi ASEP : vers un esprit fédérateur

Les orientations éducatives des trois lois étudiées de 1955 à 2010 s'articulent principalement autour de la mise en place des actions tournées vers une plus grande intégration et une plus grande participation de la population au développement économique du pays. La volonté de l'Etat, quel que soit les gouvernements en place a été de structurer la société bolivienne. L'accent a été mis sur la nécessité de conciliation et de reconnaissance sociale, culturelle et linguistique. Cette volonté transparait dans l'élaboration des orientations éducatives afin de créer un projet de société avec une histoire commune et des valeurs communes. Les orientations éducatives ont évolué au fil des années et des différents gouvernements mais ont toujours tendu vers une meilleure cohésion sociale.

La demande d'accès à la mer formulée contre le pays voisin le Chili est l'action historique et symbolique qui reflète le mieux une cause commune derrière laquelle se retrouve le pays. Même si « l'ennemi » commun joue ici un rôle fédérateur, cette revendication a toujours fédéré la population bolivienne depuis le début du XXème siècle.

L'actuelle loi des droits de la Terre mère semble remporter l'approbation d'une partie de la population sans que le critère ethnique n'entre en compte. Ironiquement, c'est lorsque la loi sur les droits de la Terre Mère n'est pas respectée par le gouvernement qui les a dictées, que les mouvements contestataires s'unissent pour l'application de la loi à travers une valeur commune, préserver la Terre symbole d'un bien commun. Ce qui est d'autant plus intéressant dans ces actions est qu'elles combinent la question écologique et la question des droits des peuples indigènes vis-à-vis de leur territoire. D'une certaine

manière, cette action est une approbation de plusieurs principes du *Vivir Bien* qui semblent fédérer la population. Le *Vivir Bien*, en lien aux droits de la Terre mère, est un des projets qui semble tenir à cœur à la population bolivienne en générale au vue des manifestations réclamant l'arrêt de construction nuisant à l'environnement et dans un même temps à l'habitat des populations indigènes vivant dans cet environnement.

Le plurilinguisme : ouverture vers l'international

Les langues indigènes peuvent être un outil d'intégration internationale pour la Bolivie. L'impulsion que veut donner Evo Morales semble vouloir aller au-delà du contexte national comme il en est fait référence dans la loi ASEP.

Artículo 4°.- (Fines de la educación) 8. Promover [...] integración entre las naciones y pueblos indígena originario campesinos [...] que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial. [...]. 9. Fortalecer la unidad, integridad territorial y soberanía del Estado Plurinacional, promoviendo la integración latinoamericana y mundial

Ainsi, le développement de la présence du plurilingue fait son apparition dans un contexte mondial. L'attention donnée aux langues indigènes répond aussi à une action internationale menée par l'UNESCO et l'ONU au profit de la mise en place des politiques éducatives linguistiques dans le monde. Le pays peut ainsi se faire connaître au niveau international comme étant un espace riche de trente-six langues indigènes pour la pratique, l'étude et la recherche linguistique. Une reconnaissance et une participation internationale seraient un atout aussi bien pour la cohésion sociale que pour la place du

pays sur le continent américain et sur la scène internationale. Lorsque l'on parle d'éducation bilingue ou plurilingue, on fait référence en même temps à la question de la langue maternelle et du développement émotionnel du jeune enfant. Cette thématique de l'enfance, qui est aussi liée à la famille, peut donner lieu à la création de projets relatifs à l'enfance. De tels projets permettraient d'aborder des questions sociales hautement importantes telles que la désertion scolaire, le travail des enfants, les enfants des rues, afin de lutter contre les inégalités, questionnements que partagent de nombreux autres pays tant au niveau local qu'international.

Plurilinguisme et patrimoine

Quelles actions concrètes de l'Etat favoriseraient l'acceptation du plurilinguisme et sa pérennité comme moyen de cohésion sociale ? Si l'on admet que le caractère politique et revendicatif qui sous-tend la mise en avant des langues indigènes sera dépassé, on entrevoit la possibilité d'en faire un patrimoine linguistique et culturel reconnu par tous. En favorisant le développement du plurilinguisme l'Etat contribue au fait que les langues indigènes constituent un patrimoine linguistique et culturel. L'intérêt et la mise en pratique volontaire d'un plus grand nombre de locuteurs sont à même de favoriser la cohésion sociale. Par le biais de l'école, le concept de patrimoine linguistique et culturel serait repris par la population. En faisant naître au sein de la population un intérêt pour les langues indigènes, celles-ci deviendraient un intérêt commun au pays, le plurilinguisme serait alors une caractéristique fédératrice pour tout le pays. Le plurilinguisme serait considéré comme un patrimoine culturel oral, ce qui assurerait sa pérennité.

Promotion sociale

Aujourd'hui, les langues indigènes peuvent être perçues comme signe d'une promotion sociale. Elles sont une matière scolaire et un savoir au même titre que, par exemple, les mathématiques ou la biologie. Dans le contexte éducatif bolivien, elles constituent un moyen pour tous de s'intégrer à la vie sociale du pays. Les langues indigènes sont présentes, avec un caractère obligatoire, dans le domaine éducatif et professionnel pour les fonctionnaires. Dans la vie sociale, son utilisation reste au gré des individus. Les langues indigènes ont besoin d'être perçues comme un potentiel qui donnera aux futures générations de nouvelles possibilités d'avancées dans l'avenir. Qu'elles aient été conservées ou apprises par la population, elles deviendront un nouvel atout dans une nouvelles société. Cela commence à être le cas dans le contexte éducatif puisque la loi ASEP officialise une nouvelle profession, celle de professeur de langues indigènes. On pourrait penser que d'autres professions pourront faire leur apparition tel le métier de traducteur-interprète en langue indigène.

Etat, vers une histoire commune

Comme nous avons pu le constater, le système éducatif bolivien a été adapté aux exigences politiques de l'Etat. La question du plurilinguisme au sein de la société et du système éducatif ne doit pas laisser au second plan des actions essentielles qui favoriseront la volonté de rassemblement. La forte responsabilité de l'Etat et de la classe dirigeante, pour créer l'adhésion de la population à un projet commun et à un imaginaire commun, est le point de départ indispensable d'un modèle de société durable et perçu comme légitime. Il apparaît réducteur de chercher à homogénéiser une société par rapport à l'origine sociale ou ethnique. En donnant une place plus importance à la construction d'un imaginaire commun et à un projet commun de société qui correspond aux aspirations d'une majorité, une histoire commune pourrait être créée en dépassant les divergences politiques et les différences sociales ou ethniques. Pour qu'aboutisse la réalisation d'une histoire commune, il est nécessaire de recourir à une action ou à une croyance choisie arbitrairement et qui devienne un lien fédérateur. Pour cela, faire sortir les langues et les

cultures indigènes de la sphère revendicative et politique afin de les considérer comme un héritage et une projection possible sur le plan international est le meilleur chemin pour créer un imaginaire et une histoire commune.

On ne peut nier que depuis 1952, l'action étatique a montré sa volonté d'intégrer dans la société la partie importante de la population bolivienne identifiée comme « paysan ou indigène ». En choisissant en 1952 de l'intégrer à partir d'un critère social, celui de sa condition paysanne, l'Etat a choisi d'effacer ses caractéristiques linguistiques et culturelles lesquelles étaient associées au retard de développement subi par le pays. Les langues et les cultures indigènes sont alors reléguées uniquement à la sphère privée. La reconnaissance puis l'officialisation des langues et des cultures indigènes entre 1994 et 2009 est une réelle avancée pour l'intégration des populations indigènes dans la société et au sein de l'Etat. Etant donné que le statut officiel au sein de l'éducation des langues et des cultures indigènes est récent, le système éducatif bolivien a encore besoin de disposer de temps pour développer efficacement l'enseignement et l'apprentissage des langues ainsi que la connaissance des cultures indigènes. Pour être efficace, l'identification personnelle ou collective à une culture ou à des cultures indigènes doit rester un choix et non une imposition venue de l'Etat. L'école peut jouer ce rôle.

L'institution éducative est un relais primordial pour conforter l'image d'une société diversifiée d'un point de vue linguistique et culturelle dans laquelle chacun peut se reconnaître. Réfléchir sur les dérives possibles au nom d'une diversité basée sur la revendication à une appartenance ethnique, nous permet de nous interroger sur le rôle prépondérant que peut jouer l'école et les orientations éducatives du pays. Au lieu de favoriser une cohésion et un environnement de paix sociale, ces revendications augmenteraient le phénomène de division ethnique au sein de la société au détriment d'une atmosphère pacifique génératrice de liens fédérateurs. La construction d'un imaginaire collectif lequel favoriserait, par la même occasion, un changement des mentalités au sein du pays, passe par la connaissance et la reconnaissance assumée d'une

diversité culturelle et linguistique au même titre que d'un passé préhispanique, colonial et républicain. La Bolivie est, au XXI^{ème} siècle, un pays jeune. Sa création existe depuis moins de deux cents ans. La construction de son histoire commune est encore en cours. A l'Etat de favoriser cette unité à travers des orientations éducatives qui construiront la cohésion de la société bolivienne.

De l'intégration à la cohésion

La finalité de notre étude a été de mettre en avant la place prépondérante qu'occupent l'école et ses orientations éducatives dans la construction d'un modèle de société. Etudier les orientations éducatives, sachant que celles-ci découlent d'un projet politique à une époque donnée, nous a permis de soulever diverses thématiques récurrentes dans l'histoire de la Bolivie de 1952 jusqu'à 2010. Nous pouvons en conclure que la question autour des positions adoptées vis-à-vis des populations indigènes et des actions mises en œuvre, a influencé et même orienté les gouvernements successifs au moment de penser leurs modèles de société respectifs. L'intégration des populations indigènes et la question de la consolidation d'une cohésion sociale autour de références culturelles et d'une histoire commune sont les deux thématiques majeures qui ressortent de notre étude. Ces deux thématiques n'ont cessé d'être présentes depuis 1952 et ne peuvent être passées sous silence par aucuns dirigeants politiques. Il semblerait qu'elles resteront d'actualité dans les prochaines années.

Confirmation de l'intérêt linguistique à l'école

La manière dont l'Etat et les gouvernements successifs abordent les deux thématiques cités puis y répond, nous permet d'avoir un large panorama des idées portées durant soixante ans en Bolivie et de leur circulation au sein de la sphère étatique d'un point de vue politique et éducatif. En ce qui concerne la prise en compte des

caractéristiques linguistiques et culturelles des populations indigènes au sein du système éducatif, nous avons pu noter un changement fondamental depuis l'époque du Code de l'Education de 1955. Actuellement nous assistons à une accentuation continue de l'implantation de ces caractéristiques linguistiques et culturelles, une tendance éducative lancée depuis la Réforme éducative de 1994. Malgré les positions politiques divergentes entre les gouvernements de 1994 et d'aujourd'hui depuis 2006, la pérennité de l'implantation des langues et des cultures indigènes au sein des orientations éducatives et du système éducatif bolivien semblent confirmées.

Le contexte éducatif nous permet également d'identifier quelle direction politique a décidé de prendre la Bolivie face à un mouvement de globalisation économique et culturel vu comme une menace à l'intégrité du pays, ce qui est ressenti comme une imposition d'une attitude impérialiste. L'Etat, en développant le concept de plurinational depuis l'Etat aspire à atteindre un nouveau modèle de développement, celui du *Vivir Bien*. Le gouvernement du MAS montre sa volonté très nette de se démarquer des précédents modèles d'Etat et de société du pays. Il trace en même temps son projet ambitieux d'occuper une place de contrepoids idéologique sur la scène internationale.

A ce stade de notre étude, nous pouvons constater nettement que l'approche historique de la Bolivie à travers ses orientations éducatives sur une période de soixante ans éclaire sur le processus spécifique d'évolution des modèles de société souhaitée. Chaque gouvernement prétend s'opposer aux projets politiques et éducatifs de ses prédécesseurs. Chaque modèle de société reprend, à travers ses orientations éducatives, les mêmes grandes thématiques de l'histoire bolivienne, à savoir la place de la population indigène dans la société associée au développement du pays. Tout au long de la deuxième moitié du XXème siècle jusqu'à nos jours les gouvernements n'ont cessé d'interpréter ces thématiques mais en proposant des directions diverses. L'impact des orientations éducatives dans la mise en œuvre d'un modèle de société se retrouve bien entendu dans la loi ASEP. Les politiques linguistiques éducatives menées par l'Etat suivent la même

dynamique depuis 1955. L'intérêt linguistique, qu'il soit visible à travers les campagnes d'alphabétisation en espagnol ou actuellement par l'enseignement et l'apprentissage des langues indigènes est une constante dans le système éducatif bolivien.

Le rôle donné à l'éducation sur notre période 1955-2010 et l'utilisation prudente de différents concepts et paramètres liés à la Bolivie, nous incite à réfléchir sur différentes thématiques qui se rapportent à notre étude. S'interroger sur le système éducatif bolivien à propos d'une histoire commune et d'un imaginaire commun, variables selon les époques, donne la possibilité d'approfondir l'idée évoquée par la dénomination « Etat plurinational ». Cela permettrait de comprendre les questionnements autour de la construction de la cohésion d'une société, laquelle s'appuie aujourd'hui sur sa pluralité culturelle et linguistique indigène. La question des populations indigènes a guidé et continue à influencer les actions et les décisions étatiques :

¿Qué hacer con los indios? [...]...esas y otras preguntas-acompañadas, a menudo, de fuertes cargas de angustia-son, ayer y hoy, resultado de una idea en Bolivia para la cual las poblaciones indígenas preexistentes a la conquista siempre fueron una contrariedad. De allí que durante mucho tiempo se hablara del “problema indio” y se buscara respuesta a la pregunta qué hacer con ellos¹⁵⁴.

¹⁵⁴ STEFANONI Pablo, “*Qué hacer con los indios...*” *Y otros traumas irresueltos de la colonialidad*, Plural, 2010, p 9

La volonté de refonder un pays à partir de sa diversité ethnique est à contre-courant du modèle d'Etat-Nation qui encourage une certaine homogénéisation de la société dans le but d'assurer une stabilité basée sur des intérêts communs et partagés. L'organisation sociale et politique qui procède des mesures prises pour la Bolivie pour en faire un Etat plurinational, nous ont amené à réfléchir sur les mutations en cours. La société, le contexte international bougent sans cesse et de nouveaux enjeux surgissent. La politique éducative et linguistique suit et s'adapte aussi au nouveau contexte national et international. La cohésion sociale, bien que fortement souhaitée, se heurte à plusieurs intérêts contradictoires.

Altérité, ethnicité

La question de l'altérité et la conception de l'ethnicité sont deux thèmes qui déterminent fortement l'histoire de la Bolivie. La catégorisation de la population en paysan indigène, métis ou créole selon les époques, illustre parfaitement le fait que la question de l'altérité reste toujours d'actualité. Pour permettre d'approfondir la question de l'altérité et d'analyser sa relation avec la notion de décolonisation, il serait nécessaire de procéder à une analyse minutieuse de la représentation de l'indigène au cours de l'histoire et du choix des thèmes abordés pour parler de l'histoire de la Bolivie.

Autour du concept de décolonisation

Le concept de décolonisation utilisé par le gouvernement actuel, comme idéologie politique, est reflété, comme nous l'avons mentionné, dans les enjeux d'ordre éducatif, historique économique et environnemental. Mise à part cette utilisation politique actuelle, ce concept qui semble à première lecture un non-sens lorsqu'elle se réfère à un

Etat qui a signé son indépendance depuis presque deux siècles et qui est actuellement une république, prend un sens spécifique pour comprendre l'état d'esprit qui renvoie à une mémoire historique pesante. Ce passé colonial est toujours présent dans l'imaginaire commun et dans les représentations de la société bolivienne. Il a laissé comme héritage la perception négative des différences ethniques, sociales ou culturelles. Et, cet héritage colonial est devenu un enjeu politique. L'utilisation du concept de décolonisation est aussi à interpréter, plus largement, au niveau de la dépendance économique du pays et des conflits d'intérêts politiques qui en découlent. La gestion des ressources naturelles et les profits qu'elles engendrent, ont été au cœur des grands conflits endurés par le pays. Que ce soit lors de la guerre du Pacifique contre le Chili ou de la guerre du Chaco contre le Paraguay, la question des ressources naturelles exploitées par des compagnies étrangères était à l'origine des conflits. La révolution de 52 du MNR et les conflits sociaux au début du XXIème siècle nous montrent que la notion d'indépendance économique revendiquée, appelée souveraineté nationale, recouvre des luttes d'intérêts économiques et politiques à l'encontre des puissances étrangères implantées en Bolivie. Le processus actuel de décolonisation recoupe ainsi la thématique de la gestion des ressources naturelles, thématique héritée de l'organisation et de l'économie coloniale.

L'Etat encourage le développement d'actions en faveur du plurilinguisme. La place et le rôle de l'Etat sont primordiaux dans le champ éducatif et sont secondés par la participation active de la population. Cette politique a pour but de créer un sentiment de citoyenneté plurinationale.

Vers un futur plurinational

Il apparaît évident que la question ethnique est au centre du modèle de société de l'actuel gouvernement. Il en fait un élément de cohésion sociale. La représentation plurinationale est basée sur l'appartenance ethnique. Aujourd'hui, ce sont les cultures

indigènes qui sont prises comme idéal de société. On suppose donc que cela permettra de faire tomber des stéréotypes véhiculés jusqu'à présent. Toutefois, il peut s'avérer que se développe un repli des populations, lequel serait généré par la seule question de l'appartenance ethnique au détriment de la vitalité des cultures et des langues indigènes. Celles-ci risqueraient de rester enfermées dans une utilisation folklorisée et figée. Dans une telle éventualité, loin de favoriser la pérennité et le développement culturel des langues indigènes à l'école, cela porterait préjudice au monde indigène.

Depuis la fin du XX^{ème} siècle, il semble que les langues indigènes se soient implantées durablement dans le système éducatif bolivien et cela malgré les orientations politiques divergentes des gouvernements de 1994 et de 2009. Transmettre et parler une langue indigène n'est plus restreint au contexte personnel ou communautaire. Les langues indigènes sont entrées dans la sphère politique officielle. Avec elles, d'autres références historiques et culturelles sont inscrites dans le discours officiel. Le message politique et social actuel fait ressortir la complexité d'une cohésion dans la diversité au niveau singulier et collectif par rapport aux événements considérés comme historiques pour le pays. Sans être accompagné d'un imaginaire commun permettant l'écriture d'une histoire pluri nationale, le pluri nationalisme politique fragilise les actions de cohésion et de représentations communes. Le rôle de la mémoire et l'écriture de l'histoire sont au cœur d'un processus fédérateur. C'est la suite de l'histoire qui nous dira si la notion de pluri nationalisme reste dans le domaine de l'idéal recherché ou si elle permet la construction d'une cohésion sociale durable.

Bibliographie

Ouvrages

ALVIZURI Verushka, *Evografías. Indianismo, política y sociedad en la Bolivia de Evo Morales (2006-2016)*, Editorial el País ciencias sociales/historia 42, Santa Cruz de la Sierra, 2017, 108 p.

BETANCUR Ana Cecilia, *Diez temas de Reforma Constitucional*, CEJIS, Serie Constituyente 1, 2004, 190 p.

CATACORA LARREA Remberto R., *Discursos des/colonizadores sobre « desarrollo » y educación – Análisis de la ley educativa « Avelino Siñani-Elizardo Perez »*, Ed. Garza Azul, La Paz, 2012, 197 p.

CATALÁN COLQUEO Ruth Lucy, *Encuentros y desencuentros: luchando por una educación propia y participativa*, Plurales Editores, La Paz, 2007, 250 p.

CAUREY Elías, *Arakauaa jembo. Educación, Lengua y Cultura de la Nación Guaraní*, Ed. Territorio Guaraní-Bolivia, 2014, 127 p.

CERRUTO Oscar, *Torrent de feu* (roman traduit de l'espagnol par Nicole Priollaud- titre original *Aluvión de fuego*), Editions Patiño, Genève, 1987, 280 p.

CONDORI C.P., *La Historia en proceso de cambio*, Ed. JUCU, Sucre, 2011, 119 p.

DEMELAS Marie-Danielle, *Nationalisme sans nation ? La Bolivie aux XIXème et XXème siècles*, Edition du CNRS, 1980, 227 p.

DE SAINT ROBERT Marie-Josée, *La politique de la langue française*, P.U.F. Collection Que sais-je ?, 1^{ère} édition, 2000, 126 p.

FANON Frantz, *Les damnés de la terre. Préface de Jean Paul Sartre (1961) Préface d'Alice Cherki et postface de Mohammed Harbi (2002)*, La Découverte/poche, Edition de 2002, 311 p.

FAVRE Henri, *Les incas*, P.U.F. Collection Que Sais-je ? 3ème édition, 1980, 126 p.

FISBACH Erich, *La Bolivie ou L'histoire chaotique d'un pays en quête de son histoire*, Edition du Temps, 2001, 160 p.

GARCIA Jean-René, *La Bolivie, Histoire constitutionnelle et ambivalence du pouvoir exécutif*, L'Harmattan, décembre 2012, 284 p.

GARCÍA DÁVILA Gastón, *La revolución del 52, el D.S. n°21060 y el estado plurinacional de Bolivia*, Grupo editorial Kipus, 2014, 206 p.

GARCÍA LINERA Álvaro, *Pour une politique de l'égalité, communauté et autonomie dans la Bolivie contemporaine*, Ed. Les prairies ordinaires, 2008 (traduction), 121 p.

KLEIN Herbert, *Historia de Bolivia*. Juventud, La Paz, 1982, 366 p.

LAVALLE Bernard, *L'Amérique espagnole de Colomb à Bolivar*, Edition Belin, 1993, 319 p.

LAVAUD Jean-Pierre, *L'instabilité politique de l'Amérique Latine, le cas de la Bolivie*, IHEAL, L'Harmattan, 1998. 282 p.

MARTINEZ Françoise, "Régénérer la race" *Politique éducative en Bolivie (1898-1920)*, Editions IHEAL, collection « Travaux et Mémoires », n°83, 2010, 445 p.

MAYMURA MILAN Marcos, *Presidentes de Bolivia y Derecho Constitucional, La constitución y los presidentes de Bolivia*, Ed. Hermanos Maymura Milán, Santa Cruz, Bolivie mai 2015.

MESA GISBERT Carlos D. *La sirena y el charango. Ensayo sobre el mestizaje*, Editorial Gisbert y Cia S.A, 2013, 231 p.

MESA GISBERT Carlos D. *Bolivia 1982-2006 Democracia*, Editorial Gisbert y Cia S.A, 2007, 159 p.

MONTENEGRO Carlos, *Nacionalismo y coloniaje*, Ed. Juventud, La Paz-Bolivia, 2003, 243 p.

RENAN Ernest, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Ed. Mille et une nuits, Fayard, 1997, 42 p.

SALAZAR MOSTAJO Carlos, *La Taita. Teoría y práctica de la escuela ayllu*, La Paz, Librería Editorial “G.U.M”. 4ème édition, 2009, 153 p.

SPEEDING PALLET Alison, *Descolonización, Crítica y problematización a partir del contexto boliviano*, Editorial Tika & Teko, La Paz, Bolivia 2011, 120 p.

STEFANONI Pablo, « *Qué hacer con los indios...* » *Y otros traumas irresueltos de la colonidad*, Plural Editores, La Paz, 2010, 172 p.

SVAMPA Maristella, *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*, CEDIB, Edhasa, 2016, 563 p.

Ouvrages collectifs

CAMPERO Fernando, (Comp.), *Bolivia en el Siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. Harvard Club de Bolivia, La Paz, 1999, 634 p.

CEBIAE – *Visiones Plurales sobre el Nuevo Paradigma Educativo boliviano*, Ediciones CEBIAE, La Paz, Bolivia, 280 p.

CHOQUE CANQUI Roberto et QUISBERT QUISPE Cristina, *Educación indigenal en Bolivia, Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*, Editor: Unidad de investigaciones históricas ubih-pakaxa, La Paz Bolivia, 2006, 225 p.

HYLTON Forrest & THOMSON Sinclair, *Horizons révolutionnaires, Histoire et actualité politiques de la Bolivie*, publié initialement sous le titre Revolutionary Horizons en 2007, éditions Verso, et pour la traduction française aux éditions IMHO, Paris, 2010, 212 p.

IICAB (Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello), *50 años de políticas educativas en Bolivia*, La Paz Bolivia, 2008, 90 p.

LAVAUD Jean-Pierre et DAILLANT, Isabelle, *La catégorisation ethnique en Bolivie, Labellisation officielle et sentiment d'appartenance*, L'Harmattan, Paris, 2007, p.290.

LÓPEZ CABALLERO Paula et GIUDICELLI Christophe (sous la direction de), *Régimes nationaux d'altérité. Etats-nations et altérités autochtones en Amérique latine, 1810-1950*. Presse universitaire de Rennes, 2016, 246 p.

MESA GISBERT Carlos D., DE MESA José, GISBERT Teresa, *Historia de Bolivia*, 8e Edition, Editorial Gisbert, La Paz, 2012, 750 p.

MONTELLANO B. Paul Alexis, CLEMENTE M. Martha et DAZA B. Leticia, *Leer y escribir en Quechua... ¿Es necesario? Un estudio en tres Unidades Educativas de Chuquisaca*, Fundación PIEB, La Paz 2004, 120 p.

ROLLAND Denis et CHASSIN, Joëlle, *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*, l'Harmattan, Paris 2007. 447 p.

SAARESRANTA Tiina, *Educación indígena originaria campesina: perspectivas de la educación intracultural*, Edición Beatriz Cajías, La Paz, 2011, 110 p.

SWAMPA Maristella, STEFANONI Pablo et FORNILLO Bruno, *Balance y perspectivas, Intelectuales en el primer Gobierno de Evo Morales*, Le Monde diplomatique, Edition bolivienne, La Paz, 2010, 200 p.

VAZQUEZ MACHICADO Humberto, DE MESA, José, GISBERT, Teresa, *Manual de Historia de Bolivia*, La Paz, Gisbert y Cia S.A., 1983, 570 p.

Documents juridiques¹⁵⁵(classés selon leur date de promulgation)

¹⁵⁵ Textes juridiques disponibles dans leur intégralité sur <http://www.lexivox.org> et sur <http://gacetaoficialdebolivia.gob.bo>

Estatuto de Educación Nacional, DL N° 2987EE, 4 de marzo de 1952, Gral. HUGO BALLIVIAN R. Presidente de la Junta Militar de Gobierno, 1952.

Código de la Educación Boliviana, 20 de enero de 1955, Victor Paz Estenssoro, Presidente Constitucional de la República, 1955.

Constitución Política de Estado de 1967, 2 de febrero de 1967, República de Bolivia, 1967.

Ley de Participación Popular, 20 de abril de 1994, Gonzalo Sánchez de Lozada, Presidente constitucional de la República, 1994.

Ley de Reforma Educativa, N°.1565, 7 de julio de 1994, Gonzalo Sánchez de Lozada, Presidente constitucional de la República, 1994

Ley N° 1585, 12 de agosto de 1994, Gonzalo Sánchez de Lozada, Presidente constitucional de la República, 1994.

Nueva Constitución Política del Estado, Estado Plurinacional de Bolivia, U.P.S. Editorial La Paz, Bolivia. 2009.

Ley de la Educación « Avelino Siñani – Elizardo Pérez » N° 070, 20 de diciembre del 2010, Evo morales Ayma, Presidente constitucional del estado plurinacional de Bolivia, 2010.

Artículos de periódicos

ALBÓ Xavier. Evo puede aprender de Ecuador. *La Razón*. Publication du 9 avril 2017. Disponible sur <http://www.cipca.org.bo>

ARKONADA Katu. Transiciones hacia el vivir bien. *La Razón. Suplementos, animal político, punto sobre la i*. [en ligne]. Publication du 16 décembre 2012. Disponible sur <http://www.la-razon.com>

AYO Diego. Intelectuales de carne y hueso. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 29 novembre 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

BADANI Javier. Descolonizar con pilas chinas. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 30 juin 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

BROCKMANN QUIROGA Erika. La guerra del agua: 16 años después y sin agua. *Página siete*. Publication du 26 avril 2016. [en ligne]. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

BUBBA Cristina. Aportes al proyecto de ley de patrimonio cultural. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 8 décembre 2013. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

CALLE Guimara. El nuevo Currículo Regionalizado será implementado en siete zonas del país. *La Razón*. [en ligne]. Publication du 5 janvier 2012. Disponible sur <http://www.la-razon.com>

CÁRDENAS Victor Hugo. Evaluación docente: una asignatura pendiente. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 30 juillet 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

CÁRDENAS Victor Hugo. Política educativa nacional. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 1^{er} mai 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

CARDOZO ALGUÍN Germán. La descolonización en la educación del Estado Plurinacional. *La Patria*. [en ligne]. Publication du 5 octobre 2010. Disponible sur <http://lapatriaenlinea.com>

CARVAJAL Rolando. Silvia Rivera: el “Vivir bien”, palabra hueca que no se cumple para nada. *Erbol*. [en ligne]. Publication du 29 septembre 2015. Disponible sur <http://erbol.com.bo>

CEÏBE Cathy. De Tupac Katari à Evo Morales. *L’Humanité* [en ligne]. Publication du 9 octobre 2014. Disponible sur <http://www.humanite.fr>

CHÁVEZ A. Gonzalo. El proceso de cambio y los espejos. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 26 janvier 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

CHIVI VARGAS Idón. Descolonización lingüística en Bolivia. *La Razón, Suplementos, Animal político, cara*. [en ligne]. Publication du 9 mai 2016. Disponible sur <http://www.la-razon.com>

CÍCERO LANDÍVAR Erick. El presidente de la República. *El Deber*. [en ligne]. Publication du 28 août 2016. Disponible sur <http://www.eldeber.com.bo>

CORTEZ Roger. Lo nuevo, lo viejo y lo oculto. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 1er février 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

DÍAZ ARNAU Oscar. El español en la pluricultura. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 11 novembre 2013. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ECHALAR ASCARRUNZ Agustín. Bolivia, su historia. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 16 août 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

GAMBOA ROCABADO Franco. El cierre de las mentes. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 4 avril 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

GAMBOA ROCABADO Franco. La teología política del problema indígena. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 2 mai 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

GAMBOA ROCABADO Franco. Indígenas urbanos: ¿nueva identidad o contradicción? *Página siete*. [en ligne]. Publication du 21 mai 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

GAMBOA ROCABADO Franco. Indianismo, descolonización y democracia. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 11 juillet 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

GAMBOA ROCABADO Franco. Descolonización y despatriarcalización, sólo un sueño. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 18 juillet 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

GONZÁLEZ ARAMAYO ZULETA Vicente. Colonización... descolonización. *La Patria*. [en ligne]. Publication du 5 février 2012. Disponible sur <http://lapatriaenlinea.com>

GUMUCIO DAGRON Alfonso. Buen vivir, discurso y comunicación. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 26 septembre 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

HANOVER Carla. Más de 60 actividades nutren la agenda de la Noche Blanca. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 24 octobre 2013. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

LAYME Beatriz. Evo inaugura el G77 y propone 9 tareas para el “Vivir Bien. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 15 juin 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

LEMOINE Maurice. Coup de tonnerre à La Paz. La Bolivie rejoint la gauche latina, *Le Monde Diplomatique* [en ligne]. Publication du 22 décembre 2005. Disponible sur <http://www.monde-diplomatique.fr/dossiers/bolivie>

MAMANI RAMÍREZ Pablo. Estado Plurinacional como estafa histórica. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 15 mars 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MAMANI RAMÍREZ Pablo. Nuevas formas de racismo en Bolivia. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 10 juillet 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MAMANI RAMÍREZ Pablo. Nacimiento de un nuevo nacionalismo. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 4 décembre 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MAMANI RAMÍREZ Pablo. En Bolivia no gobiernan los indios. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 5 février 2017. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MARTIN Rubén et ESTRADA Jesús. Todos estábamos felices de ser indios. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 12 janvier 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MENDEIETA ROMERO Gonzalo. H.C.F. Mansilla y el indianismo dormido. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 6 septembre 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MENDEIETA ROMERO Gonzalo. Bolivia olvida su pasado, pero no tanto. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 7 février 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MESA GISBERT Carlos D. Boliviano (a). Mucho Más que un Gentilicio. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 8 août 2010. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MESA GISBERT Carlos D. Bolivia en Siete Tiempos (entrevista de La Razón). *La Razón*. [en ligne]. Publication du 6 août 2011. Disponible sur <http://www.la-razon.com>

MESA GISBERT Carlos D. Lo Héroes que Vos Matáis... *Nueva Crónica n°10*. [en ligne]. Publication du 29 février 2012. Disponible sur <http://www.carlosdmesa.com>

MESA GISBERT Carlos D. ¿Cabemos Todos en el Estado Plurinacional? *Página siete*. [en ligne]. Publication du 25 janvier 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MESA GISBERT Carlos D. Lo que Cambió y lo que No cambió. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 30 août 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MESA GISBERT Carlos D. El 21060 Más Allá de los Adjetivos. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 29 août 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

MESA GISBERT Carlos D. Gobiernos Democráticos y Derechos Indígenas. *Correo del Sur*. [en ligne]. Publication du 17 février 2016. Disponible sur <http://www.correodelsur.com>

NUCINKIS Nicole. Relevante e intercultural. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 22 novembre 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

PAZ GONZALES Eduardo. El ensayo indócil. *La Razón*. [en ligne]. Publication du 5 mars 2017. Disponible sur <http://www.la-razon.com>

PERALTA Pablo. La defensa de la Madre Tierra se redujo a mero discurso. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 22 janvier 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

PERALTA Pablo. El MNR y el MAS, reescribir la historia para construir la nación. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 30 mars 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

PIMENTEL Juan Carlos. Diez años de revolución educativa. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 6 septembre 2015. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

PORTUGAL MOLLINEDO Pedro. Año Nuevo Andino Amazónico: la tradición inventada. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 28 juin 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

PORTUGAL MOLLINEDO Pedro. El precursor. *La Razón*. [en ligne]. Publication du 2 novembre 2016. Disponible sur <http://www.la-razon.com>

PUENTE Rafael. A vueltas con la descolonización. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 28 octobre 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ROCHA MONROY Ramón. Apuntes sobre educación patrimonial. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 5 janvier 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

RODRÍGUEZ AMURRIO Gonzalo. Ancestralismo: la tónica del neopopulismo. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 8 novembre 2013. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ROMERO Víctor H. El « fenómeno Evo » sin rivales en la cancha. *Le Monde diplomatique-El Dipló* 69. Mai 2014. p.3

RUIZ Carmen Beatriz. Colonizaciones. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 11 mai 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

SOLIS René. Indiens sur le sentier de la démocratie. *Libération*. [en ligne]. Publication du 19 septembre 2009. Disponible sur <https://next.liberation.fr>

SORUCO Claudia. Ya es más fácil la inserción para la mujer de pollera. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 3 novembre 2013. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

TICONA ALEJO Esteban. 41 años del Manifiesto de Tiwanaku de 1973. *La Razón*. [en ligne]. Publication du 13 juillet 2014. Disponible sur <http://www.la-razon.com>

VELASQUEZ TORRICO Humber. El proceso de cambio no es del MAS. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 14 décembre 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ZAPANA Verónica. Nuevo currículo se aplicará en todos los niveles desde 2014. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 6 novembre 2013. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ZAPANA Verónica. Maestros usan lana, la wiphala y ajedrez para educar a niños. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 9 décembre 2013. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ZAPANA Verónica. El año escolar arranca con 10 cambios por nuevo currículo. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 12 janvier 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ZAPANA Verónica. Nueve de 37 pueblos originarios ya aplican currículo regionalizado. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 26 avril 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ZAPANA Verónica. Maestros enseñarán en aulas a leer la hora con el reloj del sur. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 2 juillet 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ZAPANA Verónica. Educación detecta 5 falencias en la aplicación del currículo. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 24 juillet 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ZAPANA Verónica. Consensúan cinco variantes del aymara para tener un solo idioma. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 13 novembre 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ZÁRATE Freddy. El discurso descolonizador como mero apéndice del poder. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 8 octobre 2014. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

ZÁRATE Freddy. La política y las herencias culturales. *Página siete*. [en ligne]. Publication du 7 août 2016. Disponible sur <http://www.paginasiete.bo>

Revues / Articles de revues/Manuels scolaires

CEJIS¹⁵⁶, équipe de Riberalta. Pueblo indígena araona ejerce por primera vez su derecho al voto. *Bolivia Purinacional, CIDOB-Bolivia*. N°1 Janvier 2010. Santa Cruz de la Sierra-Bolivia.

EDUCACIÓN CIUDADANA I secundaria, *Vamos adelante*, Ediciones Educativas de Santillana, La Paz, 2010, 108 p.

EDUCACIÓN CIUDADANA II secundaria, *Vamos adelante*, Ediciones Educativas de Santillana, La Paz, 2010, 108 p.

EL DEBER, Bolivia, *aniversario pátrio, 188 años de Independencia*, Martes 8 de agosto de 2013.

HISTORIA, 6° secundaria, *Vamos adelante*, Ediciones Educativas de Santillana, La Paz, 2010, 136 p.

LA MIGRAÑA, Revista de análisis político, No. 16 / 2015, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz Bolivia, 160 p.

PROBLÈMES D'AMÉRIQUE LATINE, Mémoires des violences politiques, N°68, Edition Choisei, Printemps 2008, 142 p.

PROBLÈMES D'AMÉRIQUE LATINE, Sociologie politique de la Bolivie, N°91, par Bataillon Gilles et Lestage Françoise, Revue trimestrielle, Editions ESKA , juin 2014, 160 p.

REVISTA BOLIVIANA DE EDUCACIÓN, Pretextos Educativos, Publicación cuatrimestral, Grupo Editorial Kipus, Cochabamba (Bolivia) 2005.

1er SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL del ABYA YALA, La Paz 23, 24 et 25 novembre 2009, organisé par Estado Plurinacional de Bolivia,

¹⁵⁶ Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (CEJIS). Centre d'études juridiques et de recherches sociales.

Ministerio de Educación,, Ministerio de Culturas, Ministerio de la Presidencia, Edition
Rose Marie Vargas J., 250 p.

TAMBURINI Leonardo (directeur général du CEJIS). Editorial. *Bolivia Purinacional*,
CIDOB-Bolivia. N°1 Janvier 2010. Santa Cruz de la Sierra-Bolivia.

Ressources numériques consultées

www.carlosdmesa.com

www.cepos.bo

www.cidob.org

www.csutcb.org

www.egpp.gob.bo

www.eldeber.com.bo

www.ربول.com.bo

www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo

www.ipelc.gob.bo

www.la-razon.com

www.lexivox.org

www.maristellavampa.net

www.minculturas.go.bo

www.minedu.gob.com

www.paginasiete.bo

www.presidencia.gob.bo

www.vicepresidencia.gob.bo

Annexes

Annexe 1 : Glossaire des sigles et des organisations politiques, syndicales et civiles cités

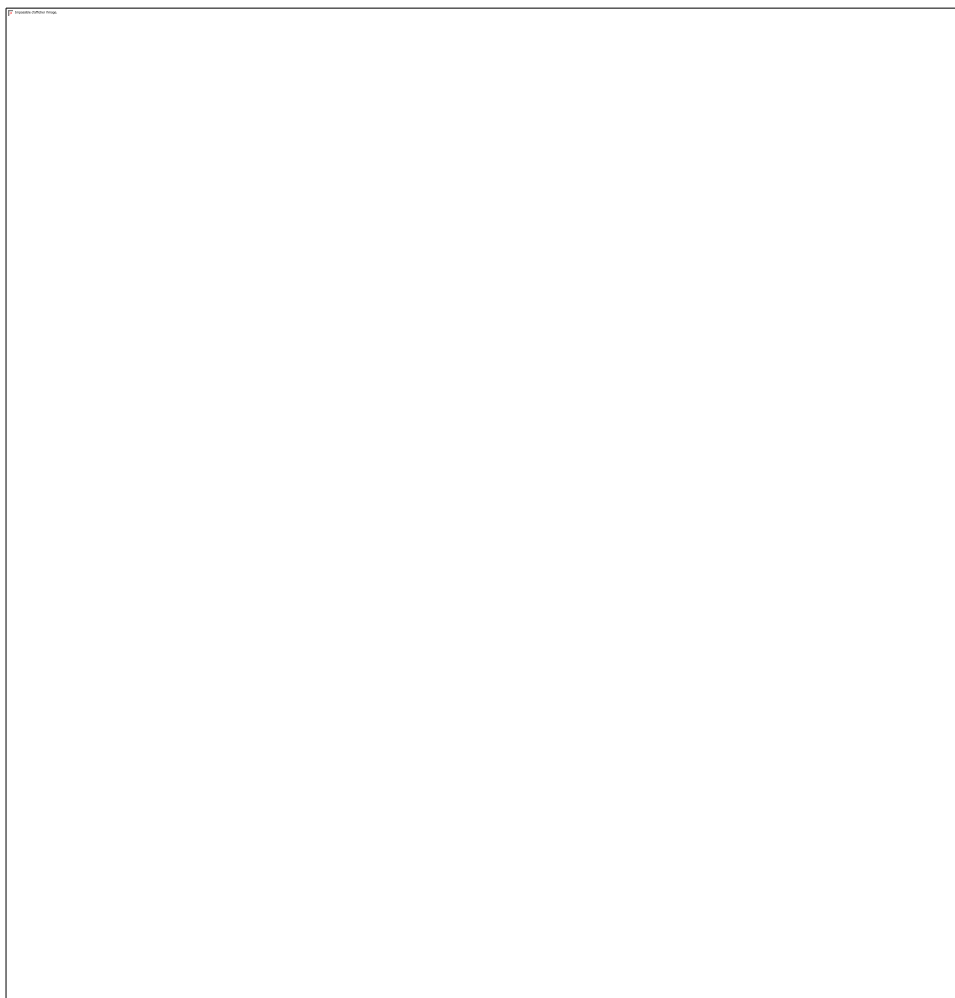
ALBA-TCP	Alliance bolivarienne pour les peuples d'Amérique
ASEP	Avelino Siñani – Elizardo Perez (Loi 070)
CNMCB BS	Confederación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia « Bartolina Sisa »
CIDOB	Confederación de pueblos Indígenas del Oriente de Bolivia
CNC CEPOs Pueblos	Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Originarios
CONAMAQ	Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Kollasuyo
CSCIB	Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia
CSUTCB	Confederación Sindical Única de trabajadores Campesinos de Bolivia
FMI	Fond Monétaire International
IPELC	Institut Plurinational d'Etude des Langues et des Cultures
LUZ	La Universidad del Zulia (Maracaibo Venezuela)
MAS	Movimiento al socialismo
MNR	Movimiento Nacional Revolucionario
MUSEF	Museo nacional de Etnografía y de Folklore (La Paz)
NCEP	Nueva Constitución del Estado Plurinacional
OIT	Organisation Internationale du Travail
ONU	Organisation des Nations Unies
PND	Plan national de développement
TIPNIS	Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Sécure
UAGRM	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Santa Cruz)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and cultural Organization
UNIFRANZ	Universidad Franz Tamayo (université privée)
UPIIP	Unidad de Políticas Intra Intercultural y plurilingue
YPFB	Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos
ZLEA	Zone de libre-échange des Amériques

Annexe 2 : repères chronologiques

Histoire et société	Éducation
<ul style="list-style-type: none"> • 1932-1936 : Guerre du Chaco • 1940 : Fondation du MNR, <i>Movimiento Nacional Revolucionario</i> • 1945: Premier congrès indigène, <i>Congreso Indigenal</i> • 1946: Thèse de Pulacayo • 1947: Adoption d'une nouvelle Constitution (abolition du <i>ponguaje</i>) • 1952 (avril) : Révolution du MNR, arrivée au pouvoir de Victor Paz Estenssoro • 1952 (juillet) : Adoption du suffrage universel • 1952 (octobre) : Nationalisation des mines • 1953 : Réforme agraire • 1964 : Coup d'Etat de Barrientos • 1966 : Pacte militaire-paysans • 1967 : Adoption d'une nouvelle Constitution • 1970 : émergence du mouvement katariste • 1971 : Coup d'Etat de Banzer • 1973 : Manifeste de Tiwanaco • 1980 : Coup d'Etat de Meza 	<ul style="list-style-type: none"> • 1931-1941:Période d'existence de l'école de Warisata <p>1955 : Code de l'éducation, promulgué sous le gouvernement de Victor Paz Estenssoro</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 1982 : Retour des gouvernements démocratiques • 1985 : Retour à la présidence de Victor Paz Estenssoro (MNR). Alliance avec le parti ADN (parti formé par Banzer). • 1985 : Décret 21060. Début des gouvernements néolibéraux • 1990 : Marche pour le territoire et la dignité • 1994 (avril) : Loi de participation populaire • 1994 (août) : Réforme de l'article 1 de la Constitution de 1967. <i>Bolivia, [...] multiétnica y pluricultural [...]</i> • 2000 : « Guerre de l'eau » • 2003 (février) : « Guerre du gaz » • 2003 (octobre) : démission du président Gonzalo Sánchez de Lozada • 2006 : Election présidentielle anticipée : Victoire du MAS avec Evo Morales Ayma 	<p>1994 (juillet) : Loi n°1565 de réforme éducative, promulguée sous le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada. Mise en place de programmes d'éducation interculturelle bilingue.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 2009 : Promulgation de la nouvelle constitution de l'Etat plurinational 	<p>2010 : Loi n°70 « Avelino Siñani – Elizardo Pérez », promulguée sous le gouvernement de Evo Morales Ayma. Mise en place de programmes d'éducation intraculturelle, interculturelle et plurilingue.</p>

Annexe 3 : Carte

Géolocalisation des trente-six nations et peuples originaires paysans.



Source : Ministère de l'Education. (La Paz 2011)

Annexe 4 : Extrait de la NCEP. Préambule et titre 1, chapitres 1 et 2.

Bolivia: Constitución Política del Estado de 2009, 7 de febrero de 2009

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO - Febrero de 2009 -

PREÁMBULO

En tiempos inmemoriales se erigieron montañas, se desplazaron ríos, se formaron lagos. Nuestra amazonia, nuestro chaco, nuestro altiplano y nuestros llanos y valles se cubrieron de verdes y flores. Poblamos esta sagrada Madre Tierra con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas. Así conformamos nuestros pueblos, y jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia.

El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado.

Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos.

Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una

Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos.

Nosotros, mujeres y hombres, a través de la Asamblea Constituyente y con el poder originario del pueblo, manifestamos nuestro compromiso con la unidad e integridad del país.

Cumpliendo el mandato de nuestros pueblos, con la fortaleza de nuestra Pachamama y gracias a Dios, refundamos Bolivia.

Honor y gloria a los mártires de la gesta constituyente y liberadora, que han hecho posible esta nueva historia.

EVO MORALES AYMA

PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA REPÚBLICA

Por cuanto, el Pueblo Boliviano a través del Referéndum de fecha 25 de enero de 2009, ha aprobado el proyecto de Constitución Política del Estado, presentado al H. Congreso Nacional por la Asamblea Constituyente el 15 de diciembre de 2007 con los ajustes establecidos por el H. Congreso Nacional.

Por la voluntad del soberano se proclama la siguiente:

CONSTITUCION POLITICA DEL ESTADO

Parte Primera Bases fundamentales del Estado: derechos, deberes y garantías

Título I Bases fundamentales del Estado

Capítulo Primero Modelo de Estado

Artículo 1°.- Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

Artículo 2°.- Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley.

Artículo 3°.- La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano.

Artículo 4°.- El Estado respeta y garantiza la libertad de religión y de creencias espirituales, de acuerdo con sus cosmovisiones. El Estado es independiente de la religión.

Artículo 5°.- Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu´we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.

Artículo 6°.-

I. Sucre es la Capital de Bolivia. II. Los símbolos del Estado son la bandera tricolor rojo, amarillo y verde; el himno boliviano; el escudo de armas; la wiphala; la escarapela; la flor de la kantuta y la flor del patujú.

Capítulo Segundo Principios, valores y fines del Estado

Artículo 7°.- La soberanía reside en el pueblo boliviano, se ejerce de forma directa y delegada. De ella emanan, por delegación, las funciones y atribuciones de los órganos del poder público; es inalienable e imprescriptible.

Artículo 8°.-

I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien.

Artículo 9°.- Son fines y funciones esenciales del Estado, además de los que establece la Constitución y la ley:

1. Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales. 2. Garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad y la protección e igual dignidad de las personas, las naciones, los pueblos y las comunidades, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe. 3. Reafirmar y consolidar la unidad del país, y preservar como patrimonio histórico y humano la diversidad plurinacional. 4. Garantizar el cumplimiento de los principios, valores, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. 5. Garantizar el acceso de las personas a la educación, a la salud y al trabajo. 6. Promover y garantizar el aprovechamiento responsable y planificado de los recursos naturales, e impulsar su industrialización, a través del desarrollo y del fortalecimiento de la base productiva en sus diferentes dimensiones y niveles, así como la conservación del medio ambiente, para el bienestar de las generaciones actuales y futuras.

Artículo 10°.- Bolivia es un Estado pacifista, que promueve la cultura de la paz y el derecho a la paz, así como la cooperación entre los pueblos de la región y del mundo, a fin de contribuir al conocimiento mutuo, al desarrollo equitativo y a la promoción de la interculturalidad, con pleno respeto a la soberanía de los estados.

I. Bolivia rechaza toda guerra de agresión como instrumento de solución a los diferendos y conflictos entre estados y se reserva el derecho a la legítima defensa en caso de agresión que comprometa la independencia y la integridad del Estado. II. Se prohíbe la instalación de bases militares extranjeras en territorio boliviano.

Capítulo Tercero Sistema de Gobierno

Artículo 11°.-

Título I Bases fundamentales del Estado

I. La República de Bolivia adopta para su gobierno la forma democrática participativa, representativa y comunitaria, con equivalencia de condiciones entre hombres y mujeres. II. La democracia se ejerce de las siguientes formas, que serán desarrolladas por la ley: 1. Directa y participativa, por medio del referendo, la iniciativa legislativa ciudadana, la revocatoria de mandato, la asamblea, el cabildo y la consulta previa. Las asambleas y cabildos tendrán carácter deliberativo conforme a Ley. 2. Representativa, por medio de la elección de representantes por voto universal, directo y secreto, conforme a Ley. 3. Comunitaria, por medio de la elección, designación o nominación de autoridades y representantes por normas y procedimientos propios de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, entre otros, conforme a Ley.

Artículo 12°.-

I. El Estado se organiza y estructura su poder público a través de los órganos Legislativo, Ejecutivo, Judicial y Electoral. La organización del Estado está fundamentada en la independencia, separación, coordinación y cooperación de estos órganos. II. Son funciones estatales la de Control, la de Defensa de la Sociedad y la de Defensa del Estado. III. Las funciones de los órganos públicos no pueden ser reunidas en un solo órgano ni son delegables entre si.

Título II Derechos fundamentales y garantías

Capítulo Primero Disposiciones generales

Artículo 13°.-

I. Los derechos reconocidos por esta Constitución son inviolables, universales, interdependientes, indivisibles y progresivos. El Estado tiene el deber de promoverlos, protegerlos y respetarlos. II. Los derechos que proclama esta Constitución no serán entendidos como negación de otros derechos no enunciados. III. La clasificación de los derechos establecida en esta Constitución no determina jerarquía alguna ni superioridad de unos derechos sobre otros. IV. Los tratados y convenios internacionales ratificados por la Asamblea Legislativa Plurinacional, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los Estados de Excepción prevalecen en el orden interno. Los derechos y deberes consagrados en esta Constitución se interpretarán de conformidad con los Tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Bolivia.

Artículo 14°.-

I. Todo ser humano tiene personalidad y capacidad jurídica con arreglo a las leyes y goza de los derechos reconocidos por esta Constitución, sin distinción alguna. II. El Estado prohíbe y sanciona toda forma de discriminación fundada en razón de sexo, color, edad, orientación sexual, identidad de género, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, ideología, filiación política o filosófica, estado civil, condición económica o social, tipo de ocupación, grado de instrucción, discapacidad, embarazo, u otras que tengan por objetivo o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos de toda persona. III. El Estado garantiza a todas las personas y colectividades, sin discriminación alguna, el libre y eficaz ejercicio de los derechos establecidos en esta Constitución, las leyes y los tratados internacionales de derechos humanos. IV. En el ejercicio de los derechos, nadie será obligado a hacer lo que la Constitución y las leyes no manden, ni a privarse de lo que éstas no prohíban. V. Las leyes bolivianas se aplican a todas las personas, naturales o jurídicas, bolivianas o extranjeras, en el territorio boliviano. VI. Las

extranjeras y los extranjeros en el territorio boliviano tienen los derechos y deben cumplir los deberes establecidos en la Constitución, salvo las restricciones que ésta contenga.

Capítulo Segundo Derechos fundamentales

Artículo 15°.-

I. Toda persona tiene derecho a la vida y a la integridad física, psicológica y sexual. Nadie será torturado, ni sufrirá tratos crueles, inhumanos, degradantes o humillantes. No existe la pena de muerte. II. Todas las personas, en particular las mujeres, tienen derecho a no sufrir violencia física, sexual o psicológica, tanto en la familia como en la sociedad. III. El Estado adoptará las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar la violencia de género y generacional, así como toda acción u omisión que tenga por objeto degradar la condición humana, causar muerte, dolor y sufrimiento físico, sexual o psicológico, tanto en el ámbito público como privado. IV. Ninguna persona podrá ser sometida a desaparición forzada por causa o circunstancia alguna. V. Ninguna persona podrá ser sometida a servidumbre ni esclavitud. Se prohíbe la trata y tráfico de personas.

Artículo 16°.-

I. Toda persona tiene derecho al agua y a la alimentación. II. El Estado tiene la obligación de garantizar la seguridad alimentaria, a través de una alimentación sana, adecuada y suficiente para toda la población.

Artículo 17°.- Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.

Artículo 18°.-

I. Todas las personas tienen derecho a la salud. II. El Estado garantiza la inclusión y el acceso a la salud de todas las personas, sin exclusión ni discriminación alguna. III. El sistema único de salud será universal, gratuito, equitativo, intracultural, intercultural, participativo, con calidad, calidez y control social. El sistema se basa en los

principios de solidaridad, eficiencia y corresponsabilidad y se desarrolla mediante políticas públicas en todos los niveles de gobierno.

Artículo 19°.-

I. Toda persona tiene derecho a un hábitat y vivienda adecuada, que dignifiquen la vida familiar y comunitaria. II. El Estado, en todos sus niveles de gobierno, promoverá planes de vivienda de interés social, mediante sistemas adecuados de financiamiento, basándose en los principios de solidaridad y equidad. Estos planes se destinarán preferentemente a familias de escasos recursos, a grupos menos favorecidos y al área rural.

Artículo 20°.-

I. Toda persona tiene derecho al acceso universal y equitativo a los servicios básicos de agua potable, alcantarillado, electricidad, gas domiciliario, postal y telecomunicaciones. II. Es responsabilidad del Estado, en todos sus niveles de gobierno, la provisión de los servicios básicos a través de entidades públicas, mixtas, cooperativas o comunitarias. En los casos de electricidad, gas domiciliario y telecomunicaciones se podrá prestar el servicio mediante contratos con la empresa privada. La provisión de servicios debe responder a los criterios de universalidad, responsabilidad, accesibilidad, continuidad, calidad, eficiencia, eficacia, tarifas equitativas y cobertura necesaria; con participación y control social. III. El acceso al agua y alcantarillado constituyen derechos humanos, no son objeto de concesión ni privatización y están sujetos a régimen de licencias y registros, conforme a ley.

Source: <http://www.lexivox.org>

Annexe 5: Extrait de la NCEP. Chapitre 4 : Droits des nations et des peuples indigènes originaires paysans.

Capítulo Cuarto Derechos de las Naciones y Pueblos indígena originario campesinos

Artículo 30°.-

I. Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española. II. En el marco de la unidad del Estado y de acuerdo con esta Constitución las naciones y pueblos indígena originario campesinos gozan de los siguientes derechos: 1. A existir libremente. 2. A su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, y a su propia cosmovisión. 3. A que la identidad cultural de cada uno de sus miembros, si así lo desea, se inscriba junto a la ciudadanía boliviana en su cédula de identidad, pasaporte u otros documentos de identificación con validez legal. 4. A la libre determinación y territorialidad. 5. A que sus instituciones sean parte de la estructura general del Estado. 6. A la titulación colectiva de tierras y territorios. 7. A la protección de sus lugares sagrados. 8. A crear y administrar sistemas, medios y redes de comunicación propios. 9. A que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados. 10. A vivir en un medio ambiente sano, con manejo y aprovechamiento adecuado de los ecosistemas. 11. A la propiedad intelectual colectiva de sus saberes, ciencias y conocimientos, así como a su valoración, uso, promoción y desarrollo. 12. A una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. 13. al sistema de salud universal y gratuito que respete su cosmovisión y prácticas tradicionales. 14. al ejercicio de sus sistemas políticos, jurídicos y económicos acorde a su cosmovisión. 15. A ser consultados mediante procedimientos apropiados, y en particular a través de sus instituciones, cada vez que se prevean medidas legislativas o

administrativas susceptibles de afectarles. En este marco, se respetará y garantizará el derecho a la consulta previa obligatoria, realizada por el Estado, de buena fe y concertada, respecto a la explotación de los recursos naturales no renovables en el territorio que habitan.

16. A la participación en los beneficios de la explotación de los recursos naturales en sus territorios. 17. A la gestión territorial indígena autónoma, y al uso y aprovechamiento exclusivo de los recursos naturales renovables existentes en su territorio sin perjuicio de los derechos legítimamente adquiridos por terceros. 18. A la participación en los órganos e instituciones del Estado. III. El Estado garantiza, respeta y protege los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos consagrados en esta Constitución y la ley.

Artículo 31°.-

I. Las naciones y pueblos indígena originarios en peligro de extinción, en situación de aislamiento voluntario y no contactados, serán protegidos y respetados en sus formas de vida individual y colectiva. II. Las naciones y pueblos indígenas en aislamiento y no contactados gozan del derecho a mantenerse en esa condición, a la delimitación y consolidación legal del territorio que ocupan y habitan.

Artículo 32°.- El pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos en la Constitución para las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

Source: <http://www.lexivox.org>

Annexe 6 : Extrait de la NCEP. Chapitre 6 : Education, interculturalité et droits culturels, sections I et III.

Capítulo Sexto Educación, interculturalidad y derechos culturales

Sección I Educación

Artículo 77°.-

I. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. II. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación. III. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio.

Artículo 78°.-

I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. III. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria. IV. El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo.

Artículo 79°.- La educación fomentará el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético morales. Los valores incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.

Artículo 80°.-

I. La educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien. Su regulación y cumplimiento serán establecidos por la ley.

II. La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado.

Artículo 81°.-

I. La educación es obligatoria hasta el bachillerato. II. La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior. III. A la culminación de los estudios del nivel secundario se otorgará el diploma de bachiller, con carácter gratuito e inmediato.

Artículo 82°.-

I. El Estado garantizará el acceso a la educación y la permanencia de todas las ciudadanas y los ciudadanos en condiciones de plena igualdad. II. El Estado apoyará con prioridad a los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan a los diferentes niveles del sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte, material escolar; y en áreas dispersas, con residencias estudiantiles, de acuerdo con la ley. III. Se estimulará con becas a estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del sistema educativo. Toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado tiene derecho a ser atendido educativamente con métodos de formación y aprendizaje que el permitan el mayor desarrollo de sus aptitudes y destrezas.

Artículo 83°.- Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Su composición y atribuciones estarán establecidas en la ley.

Artículo 84°.- El Estado y la sociedad tienen el deber de erradicar el analfabetismo a través de programas acordes con la realidad cultural y lingüística de la población.

Artículo 85°.- El Estado promoverá y garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, o con talentos extraordinarios en el aprendizaje, bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo, y establecerá una organización y desarrollo curricular especial.

Artículo 86°.- En los centros educativos se reconocerá y garantizará la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y se fomentará el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática. En estos centros no se discriminará en la aceptación y permanencia de las alumnas y los alumnos por su opción religiosa.

Artículo 87°.- Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas de convenio con fines de servicio social, con acceso libre y sin fines de lucro, que deberán funcionar bajo la tuición de las autoridades públicas, respetando el derecho de administración de entidades religiosas sobre dichas unidades educativas, sin perjuicio de lo establecido en disposiciones nacionales, y se regirán por las mismas normas, políticas, planes y programas del sistema educativo.

Artículo 88°.-

- I. Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas privadas, en todos los niveles y modalidades, éstas se regirán por las políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo. El Estado garantiza su funcionamiento previa verificación de las condiciones y cumplimiento de los requisitos establecidos por la ley.
- II. Se respeta el derecho de las madres y padres a elegir la educación que convenga para sus hijas e hijos.

Artículo 89°.- El seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, estará a cargo de una institución pública,

técnica especializada, independiente del Ministerio del ramo. Su composición y funcionamiento será determinado por la ley.

Artículo 90°.-

I. El Estado reconocerá la vigencia de institutos de formación humanística, técnica y tecnológica, en los niveles medio y superior, previo cumplimiento de las condiciones y requisitos establecidos en la ley. II. El Estado promoverá la formación técnica, tecnológica, productiva, artística y lingüística, a través de institutos técnicos. III. El Estado, a través del sistema educativo, promoverá la creación y organización de programas educativos a distancia y populares no escolarizados, con el objetivo de elevar el nivel cultural y desarrollar la conciencia plurinacional del pueblo.

[...]

Sección III Culturas

Artículo 98°.-

I. La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones. II. El Estado asumirá como fortaleza la existencia de culturas indígena originario campesinas, depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones. III. Será responsabilidad fundamental del Estado preservar, desarrollar, proteger y difundir las culturas existentes en el país.

Artículo 99°.-

I. El patrimonio cultural del pueblo boliviano es inalienable, inembargable e imprescriptible. Los recursos económicos que generen se regularán por la ley, para atender prioritariamente a su conservación, preservación y promoción. II. El Estado garantizará el registro, protección, restauración, recuperación, revitalización, enriquecimiento, promoción y difusión de su patrimonio cultural, de acuerdo con la ley. III. La riqueza natural, arqueológica, paleontológica, histórica, documental, y la

procedente del culto religioso y del folklore, es patrimonio cultural del pueblo boliviano, de acuerdo con la ley.

Artículo 100°.-

I. Es patrimonio de las naciones y pueblos indígena originario campesinos las cosmovisiones, los mitos, la historia oral, las danzas, las prácticas culturales, los conocimientos y las tecnologías tradicionales. Este patrimonio forma parte de la expresión e identidad del Estado. II. El Estado protegerá los saberes y los conocimientos mediante el registro de la propiedad intelectual que salvaguarde los derechos intangibles de las naciones y pueblos indígena originario campesinas y las comunidades interculturales y afrobolivianas.

Artículo 101°.- Las manifestaciones del arte y las industrias populares, en su componente intangible, gozarán de especial protección del Estado. Asimismo, disfrutarán de esta protección los sitios y actividades declarados patrimonio cultural de la humanidad, en su componente tangible e intangible.

Artículo 102°.- El Estado registrará y protegerá la propiedad intelectual, individual y colectiva de las obras y descubrimientos de los autores, artistas, compositores, inventores y científicos, en las condiciones que determine la ley.

<http://www.lexivox.org>

Annexe 7 : Extrait de la loi 070, ASEP : Titre I cadre philosophique et politique de l'éducation bolivienne, chapitres I, II et III

Bolivia: Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", 20 de diciembre de 2010

LEY DE 20 DE DICIEMBRE DE 2010 EVO MORALES AYMA
PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA
Por cuanto, la Asamblea Legislativa Plurinacional, ha sancionado la siguiente Ley: LA ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL DECRETA: LEY DE LA EDUCACIÓN "AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ"

Título I Marco filosófico y político de la educación boliviana

Capítulo I La educación como derecho fundamental

Artículo 1º.- (Mandatos Constitucionales de la educación)

1. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. 2. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. 3. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación. 4. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio. 5. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. 6. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. 7. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y

revolucionaria, crítica y solidaria. 8. La educación es obligatoria hasta el bachillerato. 9. La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior.

Artículo 2º.- (Disposiciones generales)

I. Participación social. Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios. II. Unidades educativas fiscales. Se consolida y fortalece el funcionamiento de unidades educativas fiscales y gratuitas, sostenidas por el Estado Plurinacional, para garantizar el acceso, permanencia y la calidad de la educación de todas y todos, por constituir la educación un derecho fundamental y de prioridad estratégica para la transformación hacia el Vivir Bien. III. Unidades educativas privadas. Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas privadas, en todos los niveles y modalidades, que se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional. El Estado garantiza su funcionamiento previa verificación de las condiciones y cumplimiento de los requisitos establecidos en reglamentación específica aprobada por el Ministerio de Educación. IV. Unidades educativas de convenio. Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas de convenio con fines de servicio social, con acceso libre y sin fines de lucro, que deberán funcionar bajo la tuición de las autoridades públicas, respetando el derecho de administración de entidades religiosas sobre dichas unidades educativas, sin perjuicio de lo establecido en disposiciones nacionales, y se regirán por las mismas normas, políticas, planes y programas del sistema educativo. Su funcionamiento será regulado mediante reglamentación específica aprobada por el Ministerio de Educación. V. Del derecho de las madres y padres. Se respeta el derecho de las madres y padres a elegir la educación que convenga para sus hijas e hijos. VI. Inamovilidad funcionaría. Se garantiza la carrera docente y la inamovilidad del personal docente, administrativo y de servicio del magisterio nacional. VII. Escalafón nacional del magisterio. El reglamento del escalafón nacional del servicio de educación, es el instrumento normativo de vigencia plena que garantiza la carrera docente, administrativa y de servicio del Sistema Educativo

Plurinacional. VIII. Sindicalización. El Estado reconoce al magisterio el derecho a la sindicalización como medio de defensa profesional, se ocupa de su dignificación social y económica, respetando su participación activa en el mejoramiento de la educación. IX. Organización estudiantil. El Estado reconoce la participación de las organizaciones estudiantiles en la defensa de sus derechos, según reglamento específico. Se exceptúa de este derecho a los estudiantes de los institutos militares y policiales por encontrarse sujetos a régimen especial y normativa específica. X. Promoción del deporte. El Estado deberá promover y desarrollar la práctica deportiva, preventiva, recreativa, formativa y competitiva en toda la estructura del Sistema Educativo Plurinacional, mediante la implementación de políticas de educación, recreación y salud pública.

Capítulo II Bases, fines y objetivos de la educación

Artículo 3°.- (Bases de la educación) La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización. La educación se fundamenta en las siguientes bases:

1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.
2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad.
3. Es universal, porque atiende a todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, así como a las bolivianas y los bolivianos que viven en el exterior, se desarrolla a lo largo de toda la vida, sin limitación ni condicionamiento alguno, de acuerdo a los subsistemas, modalidades y programas del Sistema Educativo Plurinacional.
4. Es única, diversa y plural. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural. Diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, así como en relación a las modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.
5. Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional y promueve el

desarrollo armonioso entre las regiones. 6. Es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, fomenta el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática, y propiciando el diálogo interreligioso. 7. Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna según el Artículo 14 de la Constitución Política del Estado. 8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. 9. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas. 10. Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad. 11. Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. Desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos. 12. Es promotora de la convivencia pacífica, contribuye a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo, para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos. 13. La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida

buena), *ivi maraei* (tierra sin mal) y *qhapaj ñan* (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien. 14. Es liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico.

Artículo 4°.- (Fines de la educación)

1. Contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana.
2. Formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de todas las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.
3. Universalizar los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales.
4. Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales.
5. Contribuir a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra, frente a toda acción depredadora, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas.
6. Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.
7. Garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional en la educación, para contribuir a la construcción de una sociedad participativa y comunitaria.
8. Promover la amplia reciprocidad, solidaridad

e integración entre las naciones y pueblos indígena originario campesinos y afro descendientes que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial. Así como de las organizaciones sociales, estudiantiles y de las comunidades educativas. 9. Fortalecer la unidad, integridad territorial y soberanía del Estado Plurinacional, promoviendo la integración latinoamericana y mundial. 10. Contribuir a reafirmar el derecho irrenunciable e imprescriptible del territorio que el dé acceso al Océano Pacífico y su espacio marítimo, al Estado Plurinacional de Bolivia. 11. Impulsar la investigación científica y tecnológica asociada a la innovación y producción de conocimientos, como rector de lucha contra la pobreza, exclusión social y degradación del medio ambiente.

Artículo 5°.- (Objetivos de la educación)

1. Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva, sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras, con vocación de servicio a la sociedad y al Estado Plurinacional. 2. Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional. 3. Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional. 4. Promover la unidad del Estado Plurinacional respetando la diversidad, consolidando su soberanía política, económica, social y cultural, con equidad e igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones para todas las personas. 5. Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos,

afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad. 6. Contribuir al fortalecimiento de la seguridad, defensa y desarrollo del Estado Plurinacional, priorizando la educación en las fronteras para resguardar la soberanía. 7. Formar mujeres y hombres con identidad y conciencia de la diversidad territorial, económica, social y cultural del país, para consolidar la integración del Estado Plurinacional. 8. Cultivar y fortalecer el civismo, el diálogo intercultural y los valores éticos, morales y estéticos basados en la vida comunitaria y el respeto a los derechos fundamentales individuales y colectivos. 9. Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas.

10. Garantizar el acceso a la educación y la permanencia de ciudadanas y ciudadanos en condiciones de plena igualdad y equiparación de condiciones. 11. Formular e implementar, desde todos los niveles de gobierno del Estado Plurinacional, programas sociales específicos que beneficien a las y los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan y permanezcan en el sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte y material escolar; en áreas dispersas con residencias estudiantiles y se estimulará con becas a las y los estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional. 12. Formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra, para Vivir Bien. 13. Implementar políticas educativas de formación continua y actualización de maestras y maestros en los subsistemas Regular, Alternativo y Especial del Sistema Educativo Plurinacional. 14. Desarrollar políticas educativas que promuevan el acceso y la permanencia de personas con necesidades educativas asociadas a discapacidad en el sistema educativo y sensibilizar a la sociedad sobre su atención integral, sin discriminación alguna. 15. Desarrollar programas

educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural. 16. Establecer procesos de articulación entre los subsistemas y la secuencialidad de los contenidos curriculares desde la educación inicial en familia comunitaria hasta la educación superior de formación profesional. 17. Implementar políticas y programas de alfabetización y postalfabetización integral de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, de formación para personas jóvenes y adultas que posibiliten la continuidad de sus estudios hasta el nivel de educación superior, de procesos de educación permanente orientados a la formación integral, el pensamiento crítico y la acción transformadora de la sociedad. 18. Garantizar integralmente la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, implementando estrategias de seguimiento, medición, evaluación y acreditación con participación social. En el marco de la soberanía e identidad plurinacional, plantear a nivel internacional indicadores, parámetros de evaluación y acreditación de la calidad educativa que respondan a la diversidad sociocultural y lingüística del país. 19. Desarrollar una educación cívica, humanística, histórica, cultural, artística y deportiva orientada al ejercicio pleno de deberes y derechos ciudadanos en el marco de la Constitución Política del Estado y la declaración Universal de los Derechos Humanos. 20. Promover la investigación científica, técnica, tecnológica y pedagógica en todo el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco del currículo base y los currículos regionalizados. 21. Promover y garantizar la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o con talentos extraordinarios en el aprendizaje bajo la misma estructura, principios y valores del Sistema Educativo Plurinacional. 22. Implementar políticas y programas de atención integral educativa a poblaciones vulnerables y en condiciones de desventaja social.

Capítulo III Diversidad sociocultural y lingüística

Artículo 6°.- (Intraculturalidad e Interculturalidad) Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y

justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

Artículo 7°.- (Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera) La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.
3. En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua.

4. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.
5. Enseñanza de lengua extranjera. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional. [...]

Source: <http://www.lexivox.org>

Annexe 8 : Présidents de Bolivie de 1931 à 2010

Cycle de gouvernements liés à la guerre et à l'après-guerre du Chaco

1931-1934	Daniel Salamanca
1934-1936	José Luis Tejada Sorzano
1936-1937	David Toro
1937-1939	Germán Busch
1939-1940	Carlos Quintanilla
1940-1943	Enrique Peñaranda
1943-1946	Gualberto Villaroel
1946	Nestor Guillén
1946-1947	Tomás Monje
1947-1949	Enrique Hertzog
1949-1951	Mamerto Urriolagoitia
1951-1952	Hugo Ballivián Rojas

Gouvernements issus du mouvement de « la révolution de 52 »

1952-1956	Victor Paz Estenssoro
1956-1960	Hernán Siles Zuazo
1960-1964	Victor Paz Estenssoro
1964	Victor Paz Estenssoro

1964-1965	René Barrientos Ortuño
1965	René Barrientos Ortuño et Alfredo Ovando Candia (Co-présidence)
1966	Alfredo Ovando Candia
1966-1969	René Barrientos Ortuño
1969	Luis Adolfo Siles Salinas

Cycle de gouvernements militaires et dictatoriaux arrivés au pouvoir par un coup d'Etat

1969-1970	Alfredo Ovando Candia
1970-1971	Juan José Torres González
1971-1978	Hugo Banzer Suárez
1978	Juan Pereda Asbún
1978-1979	David Padilla Arancibia
1979	Walter Guevara Arze. Civil, désigné temporairement par le Congrès.
1979	Alberto Natusch Busch
1979-1980	Lidia Gueiler Tejada. Civil, désignée temporairement par le Congrès.
1980-1981	Luis García Meza Tejada

Gouvernements de transition

1981	Conseil gouvernemental composé de Celso Torrelio Villa, Waldo Bernal et Óscar Pammo
1981-1982	Celso Torrelio Villa
1982	Guido Vildoso Calderón

Gouvernements civils élus, retour des régimes démocratiques

1982-1985	Hernán Siles Zuazo
1985-1989	Víctor Paz Estenssoro
1989-1993	Jaime Paz Zamora
1993-1997	Gonzalo Sánchez de Lozada
1997-2001	Hugo Banzer Suárez
2001-2002	Jorge Quiroga Ramírez
2002-2003	Gonzalo Sánchez de Lozada
2003-2005	Carlos D. Mesa Guisbert
2005-2006	Eduardo Rodríguez Veltzé
2006-2010	Evo Morales Ayma

Tableaux élaborés d'après *Historia de Bolivia*, MESA GISBERT Carlos D., DE MESA José et GISBERT Teresa, La Paz 2016, Ed. Guisbert, p 770-771

Annexe 9 : Modèle du questionnaire dirigé aux professeurs de langue indigène.

Entrevista dirigidas a profesor(a) de una lengua nativa del Estado Plurinacional de Bolivia

Investigación de campo para la elaboración de una tesis doctoral.

Temática: Las lenguas indígenas en el sistema educativo boliviano actual.

Puntos específicos/ personales:

- ¿Su nombre completo y edad?
- ¿Dónde nació? ¿Dónde realizó sus estudios de primaria y secundaria?
- ¿Cuál es su lengua materna?
- ¿Hace cuantos años que Ud. ejerce como profesor(a)?
- ¿Cuál es su formación (estudios, carrera)?
- ¿Enseña otra materia aparte de la de lengua nativa? ¿Qué materias?
- ¿Por qué eligió enseñar aquellas materias?
- ¿En qué instituciones ha trabajado hasta ahora? ¿Con qué público?

Puntos referentes a su práctica profesional actual:

- ¿Con qué cursos trabaja actualmente?
- ¿Qué directrices o/y capacitaciones institucionales recibió para facilitar la aplicación de la nueva ley educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez en su ejercicio profesional? ¿De parte de qué organismo o institución?
- ¿Si Ud. trabajó como profesor(a) de lenguas nativas antes de 2009, qué cambio percibe actualmente con la implementación de la nueva Ley?
- ¿De qué materiales o recursos dispone Ud. para elaborar su clase? ¿Los recursos son los adecuados o suficientes?
- ¿De qué materiales o recursos dispone Ud. para sus estudiantes?

- ¿Cómo considera el nivel de aprendizaje y el interés de sus estudiantes por aprender y conocer una lengua nativa?
- ¿Percibió dificultades que obstaculizan su labor de profesor en la óptima aplicación de la nueva Ley educativa? ¿Cuáles?
- ¿Qué herramientas o recursos le permitiría facilitar una óptima aplicación de la ley educativa en su labor de profesor?
- ¿Aparte de Ud. existe otros referentes hablantes y culturales de la lengua nativa?
- En su opinión, ¿qué faltaría al plan de estudio nacional para mejorar la enseñanza de las lenguas nativas?

Résumé

Système éducatif, langues et cultures indigènes en Bolivie Construction d'un modèle de société et écriture d'une histoire commune (1955-2010)

Ce travail de recherche souhaite proposer une lecture de la situation politique et sociétale de la Bolivie en 2010, sous l'angle de la perspective éducative. Cette thèse veut proposer, à partir de l'éducation, une approche historique de l'évolution du modèle de société souhaité par les gouvernements successifs entre 1955 et 2010. En choisissant comme point de départ de notre étude la période du gouvernement du MNR de 1952, nous avançons d'une part l'hypothèse que les mesures politiques et éducatives de ce gouvernement marquent un tournant dans la volonté de l'Etat d'inclure toutes les composantes de la société en octroyant, à tous, des droits politiques et décisionnels renforcés par l'accès à l'alphabetisation à travers le système éducatif. D'autre part, ce travail émet l'hypothèse que la prise en compte des langues et des cultures indigènes au sein du système éducatif influe nettement sur la perception et sur l'écriture d'une histoire commune de la Bolivie. Les modèles de société successifs voulus par l'Etat entre 1955 et 2010 sont analysés à partir des mesures éducatives émises par trois gouvernements en 1955, 1994 et 2010. Ainsi, en se basant essentiellement sur l'analyse d'un corpus de textes législatifs, à savoir, le Code de l'Education de 1955, la Réforme éducative de 1994, la loi Avelino Siñani – Elizardo Pérez de 2010 et la Nouvelle Constitution de l'Etat Plurinational de 2009, cette étude s'attache à rendre compte du rôle primordial de l'école dans la construction d'un modèle de société et d'une histoire commune.

Mots-clés : Bolivie, Education, Langues et cultures indigènes, Histoire commune, Modèle de société, Loi Avelino Siñani – Elizardo Pérez, Etat plurinational, Evo Morales Ayma, Décolonisation, Vivir Bien.

Abstract

Indigenous languages and cultures in the education system of Bolivia Construction of a model of society and the writing of a common history (1955-2010)

This research offers a reading of the political and social situation of Bolivia in 2010 from the perspective of its education system. Based on the country's education system, this study proposes a historical approach to understand the evolution of the social model implemented by successive governments between 1955 and 2010. Taking the 1952 MNR government period as the starting point, the conceptual framework of this research takes the hypothesis that the political and educational measures taken by this government marked a turning point and showed willingness to include all components of society, on the one hand, as well as to widen political and decisional rights by putting a significant literacy programme in place, on the other. Furthermore, the research draws the conclusion that including indigenous languages and cultures within the educational system has a clear influence on the perception and the writing of a common history of Bolivia. The study analyses successive models of society sought by governments between 1955 and 2010 from the educational measures issued by three governments in 1955, 1994 and 2010. The research is based on the analysis of a body of legislative texts: Code of Education of 1955, Education Reform of 1944, Avelino Siñani-Elizardo Perez Law of 2010 and New Constitution of the pluri-national state of 2009. The objective shows the primordial role played by the school in building a model of society and a common history.

Keywords: Bolivia, Education, Indigenous languages and cultures, Common history, Model of society, Avelino Siñani – Elizardo Pérez Law, Plurinational State, Evo Morales Ayma, Decolonization, Vivir Bien

ED 122 Europe latine-Amérique Latine,
4 rue des Irlandais, 75005 Paris