

L'élimination de la discrimination dans l'éducation

Un impératif et une condition de la modernité pour l'Amérique latine*

par
Abraham
Magendo

Introduction

Depuis le début de notre activité dans l'éducation aux droits de l'homme – en 1985, à l'époque des dictatures militaires –, nous avons identifié le phénomène de la discrimination – lié à la culture de l'Amérique latine et aux régimes autoritaires – comme l'un des obstacles les plus sérieux à l'exercice et à l'application des droits de l'homme. Ce sont d'anciennes discriminations qui ont pris racine dans une série de préjugés et de clichés, conduisant ainsi, à mon avis, à de nombreuses violations des droits de l'homme qu'ont vécues et que vivent encore nos pays. Le drame de cette situation est, qu'à ce jour, l'éducation n'a fait que se mettre au service de la reproduction des discriminations.

Compte tenu des changements que vivent ces pays en raison du processus de modernisation et de globalisation, il faut impérativement revoir sérieusement le rôle de l'éducation face à la construction d'une démocratie. Cette éducation doit reconnaître – dans le discours et dans l'action – que la justice, l'égalité et l'équité se basent sur la dignité de la personne humaine,

*Traduit de l'espagnol

quels que soient sa condition sociale, la couleur de sa peau, sa religion, son sexe ou son origine.

Dans cet article, on commencera, premièrement, par des réflexions sur le rapport existant entre la modernité et le phénomène de la discrimination en Amérique latine. À cet égard, nous tenterons de montrer comment l'économie de marché et la globalisation influent sur le phénomène de la discrimination. Parallèlement, nous illustrerons schématiquement comment la modernité implique la perte d'une identité. Ensuite, nous verrons comment l'éducation est associée à la discrimination. On montrera par le fait même que, depuis les débuts de la vie républicaine, l'éducation est devenue le dépositaire des codes de la culture dominante. Dans cette perspective, on peut observer, dans le curriculum, la négation de la diversité culturelle. On mentionnera aussi comment, dans les systèmes éducatifs d'Amérique latine, l'accès inégal à la connaissance a été une source évidente de discrimination. On donnera deux exemples de populations qui en ont souffert: les autochtones et les femmes. Pour terminer, on proposera quelques éléments de réflexions en vue d'éradiquer la discrimination dans le domaine de l'éducation.

Prolégomènes

Les promesses de la modernité et la revendication de la post-modernité

La modernité s'est caractérisée par la primauté absolue de la raison, par la consécration de la liberté et par la proposition d'un monde réglé par la loi égalitaire et l'état de droit, et non par l'arbitraire et la violence (Salvat: 1993). Cependant, c'est précisément au sein de la modernité qu'ont émergé et se sont renforcés les schémas discriminatoires et racistes les plus virulents (Magendzo: 1995). Dans ce sens, plusieurs auteurs soutiennent que le totalitarisme est un

phénomène profondément moderne et occidental (Arendt: 1954). En considérant que le projet libérateur de la modernité est encore en suspens, on soutient que la modernité est un projet inachevé (Habermas: 1989).

Dans sa propre distance critique envers elle-même, on remarque spécialement aujourd'hui la nécessité, pour la modernité, de mettre en évidence le rejet de sa prétention d'universalité. Pour cette raison, la pensée post-moderne prétend revendiquer le contextuel, les traditions, la différence (Garcia: 1995). Il y a une exigence, propre à la post-modernité et à la démocratie, de respect à la différence, aux idiosyncrasies, au particulier, à l'identité spécifique. Il s'agit d'assumer le défi de concilier les particularités historiques et culturelles des régions avec la vocation universaliste du développement et de la modernité, d'assumer la tension entre l'identité culturelle et la modernité dans le processus de développement (Calderon, Hoppenhayn, Ottone: 1993).

L'Amérique Latine et la modernité

La globalisation est l'effet de l'application d'un modèle économique de libre-échange. Ce modèle préconise le retrait de l'État et l'abandon de ses rôles traditionnels, afin que ces derniers soient assumés par le secteur privé. On soutient que le marché globalisant et compétitif dans les domaines économique, technologique, de la communication et la culture est la condition nécessaire pour le développement égalitaire de l'Amérique latine.

Dans cette réalité qui s'impose à nous comme partie du projet démocratisateur/modernisant, on court le risque, ainsi que le signalent plusieurs auteurs, d'être «témoins de l'apparition d'un ordre global fracturé» non intégré, qui met chacun de nous en contact avec tous, mais qui, simultanément, maintient de profonds abîmes entre les individus et les groupes de personnes; qui

génère d'énormes opportunités de progrès mais qui, en même temps, condamne à la ségrégation une grande partie de l'humanité en l'empêchant d'avoir accès aux bénéfices de ces progrès. Autrement dit, le domaine d'analyse a cessé d'être «le pays» pour devenir «le monde». Dorénavant, États et entreprises qui veulent prospérer devront accepter d'être subordonnés à l'économie mondiale, montrant ainsi que les succès des politiques économiques internes sont indissociablement liées à l'atteinte d'une position compétitive à l'échelle internationale. Cet état de fait est certainement le plus important et le plus surprenant dans la transformation de l'économie mondiale. (Drucker: 1987).

Si la participation au marché globalisant apparaît comme une condition de développement, celui-ci doit cependant impliquer un compromis éthique qui va au-delà du problème économique. Nous croyons que les droits de l'homme sont le paradigme éthique qui devrait accompagner la participation au marché globalisant. Par conséquent, il y a une nécessité urgente de réviser profondément plusieurs caractéristiques discriminatoires que nous avons développées historiquement dans nos pays par rapport à d'autres cultures. Par-dessus tout, il faut réviser nos pratiques sociales afin d'établir un dialogue avec les citoyens de cultures, idiosyncrasies, traditions, religions et coutumes différentes. Il faudra développer un langage basé sur la confiance réciproque et non sur la suspicion. Cela implique un changement profond dans nos attitudes. Entrer dans le monde globalisé signifie, aussi, entrer dans *la multi* et *l'interculturalité*.

Incapacité de reconnaître l'Autre

Ce que nous venons de souligner renvoie à une des caractéristiques qui a défini l'«être» de l'Amérique latine: la négation de l'hétérogénéité culturelle. Il y a, pour ainsi dire, une incapacité de reconnaître l'autre par une attitude d'ouverture, pour utiliser le concept gadamérien

d'altérité*. L'autre – dans une perspective discriminatoire et homogénéisante – a été instrumentalisé et utilisé à des fins servant les intérêts des groupes dominants. Cet état de fait existe depuis l'époque de la conquête espagnole et a été renforcé par les mouvements d'indépendances, lesquels, inspirés des idées de liberté de l'Europe et de l'Amérique du Nord, promettaient la création de sociétés égalitaires et non discriminatoires. Le discours égalitaire ne fut qu'un écran afin de consolider les privilèges que la récente élite créole réclamait pour elle-même. Ces privilèges se consolidèrent sur la base de la discrimination et l'exclusion des groupes n'obéissant pas aux codes des groupes dominants.

Plus encore, on n'a pas seulement instrumentalisé l'Autre sur la base d'un discours dissocié, mais on l'a rendu en même temps invisible. Dans un élan homogénéisateur, prétextant la construction de l'unité nationale et de l'État national, on a caché, nié, celui/celle qui était différent (e), qui n'appartenait pas à ce que les Américains appellent le «mainstream». Rendre l'Autre invisible est peut-être l'un des mécanismes les plus violents de la discrimination (Magendzo:1994, 13-35). Il s'agit, en somme, que l'Autre oublie son appartenance à une identité particulière et qu'il se plonge dans l'universel. De ce fait, on conceptualise l'immersion comme étant un synonyme de progrès. Il y a une soumission à la rationalité instrumentale qui, selon les mots de l'École de Francfort*, est la raison qui fonctionne comme mécanisme de protection contre l'altérité. C'est la logique de l'uniformité par la domination et le contrôle et à laquelle il n'est pas possible d'échapper. C'est le poids de la raison identifiante qui s'éternise et se consolide à

* NDLR: Hans-Georg Gadamer, philosophe allemand né en 1900. Connu surtout pour ses travaux consacrés à l'herméneutique qu'il définit comme étant la théorie ou l'art de l'interprétation: "Man versteht unter Hermeneutik die Theorie oder die Kunst der Auslegung, der Interpretation".

* NDLR: «courant de pensée qui a développé une théorie critique inspirée du marxisme et qui s'attaque à la raison techno-scientifique comme instrument de domination et d'aliénation». Voir: *Sciences humaines*, N° 69, février 1997.

travers l'oppression du contradictoire, de la différence, et par l'exclusion de toute analyse.

Perte d'identité

Il existe en Amérique latine une tension entre la modernité, l'identité culturelle et la discrimination qu'il n'est pas facile d'apaiser. L'expérience historique sur ce continent a souvent montré, qu'en progressant dans le processus de modernisation, les identités culturelles se sont affaiblies et ont même disparu et, simultanément, les pratiques discriminatoires ont augmenté et se sont fortifiées. La situation dans laquelle se trouvent notamment les populations autochtones et les paysans, émigrants de la campagne vers les grandes villes, constitue une preuve dramatique de cette dynamique.

En effet, la domination espagnole et l'évangélisation, toutes deux vues comme des projets de «modernisation et de «globalisation» à l'époque de la Conquête, commencèrent par l'élimination physique et culturelle des populations autochtones qui habitaient ce continent. Rappelons que l'Église catholique de l'époque ne pouvait concevoir qu'une civilisation puisse exister en marge de son pouvoir politique et spirituel. Cet hégémonisme refusait l'existence d'un pouvoir autonome séparé de l'Église; ainsi, les possessions de ceux qui n'embrassaient pas la foi chrétienne étaient absolument illégitimes (Bustamante, F. Marzo: 1992). Le projet «globalisant», «modernisant», impliquant l'élimination d'identité, a été dénoncé à plusieurs reprises par des scientifiques, des écrivains et des membres de ces populations: «Pendant les trois siècles de domination espagnole, la culture créole et catholique s'impose par le sang, le feu, l'encens et les prières, souhaitant éliminer tout résidu culturel des vaincus ou, si possible, les enfermer dans les astuces du syncrétisme» (Monsivais: 1994).

De la même manière, la situation que vivent les centaines de milliers de paysans qui s'approchent de la modernité des grandes villes de l'Amérique latine n'est rien d'autre qu'une des manifestations dramatiques de la tension à laquelle nous venons de faire allusion. Ce qui caractérise ces populations, c'est la «métamorphose» et la «désidentité». Le paysan urbanisé, mais jamais complètement intégré, presque fier de son exclusion et simultanément dramatiquement orphelin, maintient quelques-uns des traits typiques de son origine paysanne. C'est un être qui a perdu ses traditions et qui vit dans un contexte qui lui est toujours étranger. Il a perdu son âme ancienne et dans son coeur ne résonnent pas encore les cadences modernes. C'est un être contradictoire et hybride dans lequel deux courants s'opposent: il se méfie de lui-même, de la partie qui lui est étrangère, des impulsions qui le dirigent dans des directions contradictoires (Bartra, 1987, pp. 129-134).

Éducation et discrimination

Un système éducatif qui regarde au dehors

Depuis l'aube de leur vie républicaine, les pays latino-américains concurent un type d'éducation qui répondait aux besoins des classes dominantes, lesquelles regardaient plus vers l'extérieur que vers la réalité interne des pays à laquelle elles appartenaient. Leur vision était généralement ethnocentrique et empreinte d'un puissant désir d'émulation extérieure qui conditionnait les orientations éducatives. Tout ceci engendra la construction d'une «offre» fermée et rigide de la part d'un État qui, au nom d'un prétendu bien commun, a favorisé culturellement et linguistiquement une seule des traditions qui le caractérisait: l'euro péano-créole. C'est pour cette raison que, dans plusieurs

régions, furent invitées d'abord des missions européennes (allemandes, belges et françaises, entre autres) et, ultérieurement, des missions et groupes américains afin qu'ils les aident à définir leurs modèles et leurs programmes d'enseignement et à former leurs enseignants. Même si l'apport de ces missions fut important pour le développement de l'éducation dans chacun de ces pays, il impliquait souvent l'importation de modèles et de stratégies conçus pour des situations socioculturelles différentes, ou bien l'imposition de schémas idéologiques et religieux ethnocentriques, souvent fondamentalistes et intolérants (López: 1994,2).

Négation de la diversité culturelle

En Amérique latine, l'éducation a été la première responsable de la transmission des schémas de représentations symboliques qui correspondent à la culture des groupes dominants de la société. De cette façon, l'éducation a communiqué, perpétué, développé et imposé aux majorités un système de conceptions, de connaissances et d'attitudes vis-à-vis de la vie, qui correspondent à un petit secteur de la société (Magendzo: 1986). Dans cette perspective, l'éducation a nié aux classes, sexes et localités qui composent les pays leurs caractères distinctifs tant aux plans social, ethnique que religieux.

Ainsi, par exemple, le seul fait de nier, dans le curriculum, l'existence du savoir quotidien, du savoir sur sa propre identité, du savoir populaire, etc, illustre bien cette attitude qui nie la diversité culturelle. Ces savoirs n'ont pas leur place dans l'école; ils sont relégués, exclus. On affirme qu'il s'agit de savoirs primaires, primitifs, négligeables. Il y a un préjugé – très enraciné dans la rationalité positiviste – qui soutient que ce que les autres pensent, créent, font et utilisent, représente des fragments dispersés, des arrangements pittoresques, des produits rustiques qui sont mis ensemble par hasard et sans la rigueur de la logique scientifique qui a fondé

l'ordre et les différences de la culture érudite (Brandao:1983, p.85). De ce point de vue, il est impensable que n'importe quel objet existant puisse être soumis à une réflexion: qu'il soit de l'ordre du football ou du politique, de l'économie ou de la sexualité, de l'imaginaire ou du réel.

On peut aussi observer la négation de la diversité culturelle dans les programmes d'études et les manuels scolaires. Ainsi, par exemple, les manuels de sciences sociales ignorent systématiquement l'apport historique des groupes minoritaires à l'économie, à la culture, à la société, et les luttes libertaires de ces pays. Quelques textes font croire aux enfants que les racines culturelles se trouvent exclusivement en Espagne et que les Noirs et les Autochtones sont des sauvages et des primitifs.

Égalité et qualité de l'éducation

La volonté de tous les pays de la région de se doter d'un système éducatif égalitaire et de qualité constitue, actuellement, une préoccupation centrale. Il faut admettre que l'éducation est maintenant plus accessible et qu'elle rejoignait, en 1990, presque 90 pour cent des enfants de 6 à 11 ans alors qu'en 1960, elle n'en touchait que 60 pour cent environ. Par ailleurs, d'autres informations démontrent que le savoir est distribué de façon disparate et inégale dans la population scolaire.

Par ailleurs, les recherches montrent clairement que les résultats obtenus aux examens nationaux par les élèves des classes pauvres sont nettement inférieurs à ceux des élèves des classes moyennes et bourgeoises. De même, le rendement scolaire attendu pour les élèves des classes pauvres (les élèves de sexe féminin, ceux de couleur, les enfants autochtones, etc.,) est de beaucoup inférieur à celui des élèves des classes moyennes ou élevées (les élèves de sexe masculin, les enfants de «race» blanche et vivant dans les villes), même si leurs coefficients intellectuels sont comparables.

Les différences d'infrastructure (mobilier, cours, jardin, éclairage, bibliothèques, espaces de loisirs,...) entre les écoles des quartiers pauvres et celles des quartiers aisés ou riches sont abyssales; il en va de même en ce qui concerne la qualité des enseignants et du matériel didactique, notamment. En outre, dans la majorité des écoles de mon pays, il n'y a pas eu de développement d'une infrastructure appropriée aux besoins des enfants et des jeunes handicapés. Non seulement on ne facilite pas le déplacement de ces élèves dans les écoles (toilettes, descentes, barres, etc.), mais, en plus, il y a des obstacles et barrages qui constituent un véritable danger pour leur sécurité physique. On peut affirmer qu'il en va de même pour les élèves aveugles ou sourds qui sont isolés dans des écoles spéciales.

Discrimination de la population autochtone

La construction et l'implantation d'un modèle éducatif unique «national» a conduit à un processus de déculturation. Les enfants et jeunes autochtones se sont trouvés confrontés à une institution dont l'économie générale nie leur propre existence ainsi que celle de leurs connaissances et de leurs savoirs hérités de leurs ancêtres. Pour beaucoup d'autochtones latino-américains, l'éducation sous-entend, encore aujourd'hui, un désapprentissage de leur propre culture et l'abandon partiel, ou total, de leur langue maternelle. Au lieu d'aboutir à un enrichissement culturel grâce à la comparaison et la confrontation de points de vues et à des visions du monde et des formes d'expressions différentes, l'éducation «homogénéisante» contribue virtuellement à un appauvrissement cognitif, culturel et symbolique des peuples indigènes, en formant des générations aliénées qui s'identifient à des valeurs étrangères à leur propre culture d'origine. Ces valeurs peuvent les conduire à devenir même intolérants par rapport à leurs propres racines. Ce type de processus que nous venons brièvement de décrire s'est accentué en raison d'une plus grande et meilleure implantation des

écoles dans les pays ayant une forte densité de population autochtone.

En réalité, les écoles qui accueillent la population amérindienne souffrent, plus que dans le reste des écoles des zones rurales, de sous-financement. Souvent, ces écoles n'ont qu'un seul enseignant. Malgré des progrès notables, aucun des pays de la région n'a réussi à universaliser l'éducation bilingue comme étant la modalité la plus adéquate et la plus efficace pour instruire des enfants dont la langue maternelle est différente de celle utilisée comme langue d'enseignement.

Discrimination de la femme

Le système scolaire est un agent important de reproduction de la différenciation sexuelle.

Cependant, bien que l'école latino-américaine ait ouvert ses portes aux filles comme aux garçons, le processus éducatif, quant à lui, joue le rôle d'un mécanisme large et complexe qui continue de reproduire les inégalités entre les sexes.

Verónica Edwards, Beatriz Micheli y Soledad Cid (1992), dans une recherche ethnographique conduite dans des écoles secondaires du Chili, ont identifié un ensemble de pratiques discriminatoires contre les filles. Dans la langue utilisée par l'enseignant ou l'enseignante, on repère la présence d'une discrimination qui favorise l'homme et rend la femme invisible. Les observations ethnographiques montrent que, malgré l'active participation des filles, l'enseignant ne sollicite en général que la participation des garçons. Une attention majeure est accordée à ces derniers: on les stimule davantage à participer. Les auteures de cette recherche ont également observé que, lorsque les enseignants s'adressent aux élèves, ils utilisent un langage qui nie la féminisation des termes. Et en littérature, l'enseignant ne fera allusion

qu'à des personnages masculins, l'unique personnage féminin étant *La Célestine*, symbole d'immoralité, d'illégalité.

L'analyse révèle que tant les filles que les garçons n'ont aucune possibilité d'échapper aux stéréotypes sexistes. Les garçons se retrouvent devant des possibilités d'un futur professionnel exceptionnel et illimité; ils sont les maîtres de la sphère publique et du pouvoir. Les filles, par contre, peuvent seulement se préparer à devenir ménagères et mères. Les hommes sont des personnages omnipotents et jouent les rôles les plus attractifs: ils écrivent l'histoire et dirigent le monde cependant que les femmes jouent leur rôle domestique, avec soumission et sacrifice. Elles ignorent la réalité des femmes qui ont des responsabilités professionnelles ou qui jouent un rôle important dans la société.

En guise de conclusion

Depuis la perspective d'une éducation à la démocratie dans la modernité, il faut définitivement prendre conscience qu'il y a nécessité urgente d'abandonner le caractère reproducteur des discriminations existantes. Il est impossible, à mon avis, de construire une démocratie et de s'insérer dans une économie ouverte et globalisante si l'on n'a pas la capacité de comprendre et de dialoguer, sans préjugés et sans méfiance au sujet des identités et des idiosyncrasies différentes des nôtres. Il y a nécessité urgente de reconnaître l'Autre dans sa culture, dans sa rationalité, dans son temps et dans son espace si l'on souhaite établir une communication démocratique. La modernisation de l'éducation implique la volonté d'éradiquer les nids de discrimination qui subsistent dans les politiques éducatives, dans les programmes d'études, dans les pratiques éducatives et dans la culture scolaire. Le respect de la diversité sociale et culturelle apparaît comme une condition essentielle à la formation du

citoyen moderne. Cela appelle au développement de compétences sociales, notamment la capacité d'altérité et de réciprocité, de rationalité créatrice de synergies interculturelles.

L'école représente un lieu social important pour la construction du tissu interculturel et l'apprentissage du vivre-ensemble, d'où l'impérieuse nécessité d'une volonté politique prenant résolument parti contre la discrimination dans l'ensemble de la société comme dans le domaine de l'éducation en particulier.

Références

- Arendt, Hannah. *La crise de la culture*. Paris: Folio. (NDLR: de la même auteure, voir aussi: *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy.).
- Bartra, R. *La jaula de la melancolia: Identidad y metamorfosis del mexicano*. Mexico: Ed. Grijalbo.
- Brandao, C.R. Estructuras sociales de reproduction del saber popular. In: *Gajardo, M. Teoria y Practica en la Educacion Popular*. IDRC: Canada, 1993.
- Bustamante, F. La lucha por los derechos humanos de los vencidos por la conquista de America. In: *Revista Educacion y Derechos Humanos: Navegamos rumbo al descubrimiento de nuestra propia dignidad*. Uruguay.
- Calderon, F et Hopenhayn, M et Ottone, E. Hacia una perspectiva critica de la modernidad: *Las dimensiones culturales de la transformacion productiva con equidad*. CEPAL: Documento de Trabajo, N° 21.
- Drucker, P. *La cambiada economia mundial*. Invertigacion Economica. Mexico: Facultad de Economia UNAM, N° 180.
- Edwards, V. et Micheli, B. et Cid, S. *Informe Final Practicas Educativas y discriminacion de Genero en la Ensenanza Media*.

- Garcia, Cancilini N. *Culturas híbridas*. Mexico: 1a Ed, D.F.
- Habermas, J. *El discurso filosófico de la modernidad..* Madrid,:Taurus.
- Lopez, L.E. Educación, pluralidad y tolerancia: apreciaciones desde la educación indígena latinoamericana. In: *Documento de Trabajo de la Reunion Regional BIE/Orealc*, sobre la Educación para la Comprensión Internacional. Santiago, Chile.
- Magendzo, Abraham. *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad..*Chile: PíEE.
- Magendzo, Abraham. *La invisibilidad del otro y la educación en derechos humanos. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación*. Santiago, Chile.
- Magendzo, A. *Curriculum y Cultura en América Latina..* Santiago: PíEE.
- Monsivais,C. *De la cultura mexicana en vísperas del Tratado de Libre Comercio..* Mexico: Nueva Imagen D.F.
- Salvat, P. Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los Derechos Humanos. En: Magendzo, Abraham (ed), *Superando la Racionalidad Instrumental?* Chile: PíEE.