

# L'hégémonie et les programmes d'éducation autochtone au Mexique et au Brésil (1940-1970)

## Hegemony and Indigenous Education Programs in Mexico and Brazil (1940-1970)

## Hegemonía y programas de educación indígena en México y Brasil (1940-1970)

Lígia Duque Platero

Volume 44, numéro 2-3, 2014

Amérique latine, Guyane française, États-Unis, Canada, Nouvelle-Calédonie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1030964ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1030964ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Recherches amérindiennes au Québec

ISSN

0318-4137 (imprimé)

1923-5151 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duque Platero, L. (2014). L'hégémonie et les programmes d'éducation autochtone au Mexique et au Brésil (1940-1970). *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(2-3), 29–37. <https://doi.org/10.7202/1030964ar>

Résumé de l'article

Dans cet article, l'auteure présente des renseignements sur les programmes d'éducation autochtone des agences indigénistes du Brésil et du Mexique, entre 1940 et 1970, et elle propose également un survol de l'influence de ces programmes sur les processus de formation d'hégémonie des États au sens large, au sein des peuples amérindiens de ces pays durant la même période. Les écoles de l'Institut national indigéniste (INI), au Mexique, et surtout celles du Service de protection de l'Indien (SPI), au Brésil, ont mis l'accent sur l'enseignement de la langue nationale dans leurs programmes et elles ont exercé une influence sur la création de l'idée d'existence de la nationalité « métisse », visant le « développement » et l'« intégration » des peuples autochtones à la nation. Dans les deux pays, les missions religieuses ont participé à l'éducation autochtone, notamment le Summer Institute of Linguistics (SIL). Au Mexique, la participation des promoteurs culturels bilingues en tant qu'« intermédiaires culturels » entre les institutions indigénistes et les communautés s'est avérée un élément clé pour la formation de l'hégémonie. Au Brésil, les enseignants étaient « non autochtones » et leur influence fut moins importante.



## L'hégémonie et les programmes d'éducation autochtone au Mexique et au Brésil (1940-1970)

**Lígia Duque  
Platero**

Université nationale  
autonome du  
Mexique (UNAM),  
FFyL

*Traduit du  
portugais par  
Alice Fiuza*

DANS LE PRÉSENT ARTICLE, nous avons compilé certains renseignements et réflexions de la recherche de maîtrise que nous avons menée dans le cadre du Programme de troisième cycle en études latino-américaines de l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM). Dans cette recherche (Platero 2012), nous parlons de la participation des programmes d'éducation autochtone d'agences indigénistes – l'Institut national indigéniste (INI, Instituto Nacional Indigenista), au Mexique, le Service de protection de l'Indien (SPI, Serviço de Proteção ao Índio) et la Fondation nationale de l'Indien (FUNAI, Fundação Nacional do Índio) au Brésil – dans le processus de formation de l'hégémonie<sup>1</sup> de l'État au sens large au sein des peuples amérindiens dans ces pays, entre 1940 et 1970.

Toujours dans cette recherche (Platero 2012), nous traitons de manière secondaire et complémentaire de l'influence d'anthropologues (comme Gonzalo Aguirre Beltrán, au Mexique, et Darcy Ribeiro, au Brésil) et de missions religieuses (notamment le Summer Institute of Linguistics) dans le processus de formation de l'hégémonie de l'État national au sein des peuples autochtones.

Nous procédons à partir d'une chronologie des programmes d'éducation autochtone de ces agences indigénistes au Mexique et au Brésil, entre 1940 et 1970, comme base de comparaison générale, cette période

étant considérée comme l'apogée de l'indigénisme d'intégration en Amérique latine (Medina Hernández 2007). Toutefois, tout au long du texte, nous mettrons en évidence des particularités de la périodisation indigéniste dans chaque pays.

Le présent texte est fondé sur une analyse de la bibliographie de base sur le sujet, ainsi que sur la critique de documents historiques du SPI trouvés dans les archives du Musée de l'Indien, à Rio de Janeiro, et sur l'analyse de documents de l'INI retrouvés dans les archives du Consejo Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), à Mexico.

Nous sommes d'accord avec Casas Mendoza (2005) lorsqu'il soutient que les idées de « développement » et de « nationalisation » ont été instigatrices de la réalisation des politiques indigénistes au Brésil et au Mexique, entre 1940 et 1970. Le projet de « développer », de « nationaliser » et de « moderniser » les peuples amérindiens s'est exprimé dans les écoles des institutions indigénistes de l'INI et du SPI. Comme l'a affirmé Lima (1992), les écoles du SPI ont cherché à transformer les peuples autochtones en travailleurs agricoles nationaux, modernes et productifs. Nous observons cette même motivation dans les écoles de l'INI mexicain. Dans les écoles des deux institutions indigénistes, nous constatons que l'enseignement de la langue nationale fut le principal point des programmes

scolaires de cette époque, dans le cadre des projets de « modernisation », de « nationalisation » et de « métissage » des enfants autochtones.

Le programme d'éducation autochtone de l'INI a été profondément influencé par l'anthropologie et la linguistique appliquée, et il avait comme point central de son curriculum l'alphabétisation au moyen de la méthode bilingue, élaborée avec la participation des protestants linguistes du Summer Institute of Linguistics (SIL).

Une caractéristique importante du programme d'éducation autochtone de l'INI, qui fut fondamentale dans le processus de formation de l'hégémonie de l'État au sens large dans les communautés, a été la création du rôle de « promoteur culturel bilingue », un Amérindien choisi par les anthropologues dirigeant les Centres de coordination indigénistes, pour établir les négociations des projets de développement et de modes de vie entre l'institution indigéniste et les communautés (Medina Hernández 1999).

Dans le cas du Brésil, les programmes d'éducation autochtone du SPI ont été menés de manière pragmatique, en suivant les influences positivistes et développementistes des militaires du SPI, qui visaient à « civiliser » les peuples amérindiens selon les capacités de chaque poste indigène (Posto Indígena). Dans les écoles du SPI, on enseignait surtout la langue nationale par la méthode directe, ainsi que des travaux manuels et agricoles. Toutefois, dans de nombreux cas, la pratique de l'éducation dans les écoles du SPI a été réduite à l'enseignement de la langue nationale, par laquelle les valeurs productives et nationalistes étaient transmises.

À titre de conclusion préliminaire, nous sommes d'accord avec Oliveira Filho (1988) lorsqu'il affirme que les politiques indigénistes ont favorisé l'introduction d'institutions colonialistes dans les sociétés indigènes, comme fut le cas des *capitães* (capitaines) et des enseignants et enseignantes du SPI. Nous arrivons à des conclusions similaires en examinant le cas mexicain et ses « promoteurs culturels bilingues ». Nous constatons également, dans les deux pays, l'importance de l'enseignement de la langue nationale pour convaincre les peuples amérindiens d'adopter des habitudes modernes et nationales, et nous mettons aussi l'accent sur la participation des missions religieuses dans ce processus.

## LE CAS MEXICAIN

Comme élément précurseur de la période entre 1940 et 1970, nous soulignons le projet d'« incorporation » à la nation des peuples autochtones inspiré par les idées et le travail d'éducation de l'intellectuel Moisés Sáenz. En 1932, cet ancien secrétaire de l'éducation (1925-1928) a travaillé à la Station expérimentale pour l'incorporation de l'Indien, à Carapan (Michoacán), et il a élaboré une recherche ethnographique dans le but de découvrir les limites du programme d'éducation implanté dans les écoles rurales du Secrétariat d'État d'éducation publique (SEP), qui avait été créé sous l'administration de José Vasconcelos, au début des années 1920. Cet ancien secrétaire de l'éducation (1921-1924)

avait formulé le projet des écoles rurales, qui visait à la castillanisation des peuples amérindiens par la « méthode directe » d'enseignement, dans le cadre des transformations associées à la Révolution mexicaine (1910-1920).

À la suite de l'expérience de Carapan, en 1932, Moisés Sáenz a proposé un projet de développement communautaire pour les populations amérindiennes qui respectait (du moins en théorie) leurs particularités culturelles et leur altérité. Ce projet était censé inclure des connaissances scientifiques issues des domaines de la pédagogie, de la linguistique, de la médecine, de l'éducation, de l'hygiène, de l'agronomie, de l'économie et de l'ethnologie, visant le développement social et l'incorporation des autochtones à la nation (Platero 2012).

En outre, pendant le gouvernement de Lázaro Cárdenas (1936-1940), Moisés Sáenz a pris connaissance du travail d'alphabétisation bilingue du protestant William Cameron Townsend, au Guatemala, et il a considéré sa méthode d'alphabétisation bilingue comme l'occasion pour « incorporer » les Amérindiens à la nation sans nuire aux langues natives. Sáenz a joué un rôle important dans la création de l'alliance entre le gouvernement de Cárdenas et les missionnaires protestants du Summer Institute of Linguistics (SIL), qui furent considérés par Todd (2006) comme des « missionnaires de l'État ». Créé en 1936, le SIL a aidé le gouvernement à mettre en place des alphabets en langues autochtones et des manuels bilingues pour les Amérindiens du Mexique. L'objectif de ces missionnaires était de leur enseigner le Nouveau Testament.

L'échange entre des intellectuels mexicains et étatsuniens dans les années 1930 et, surtout, les relations établies entre les Mexicains Manuel Gamio et Moisés Sáenz avec l'Américain John Collier (anthropologue qui a participé à la création de l'Indian New Deal aux États-Unis) ont fait partie du processus qui a mené à la réalisation du Congrès de Pátzcuaro, à Michoacán, en 1940, et à la création de l'Institut indigéniste interaméricain (III), en 1941 (Blanchette 2006). La création de l'III à Mexico est devenue une référence pour la politique indigéniste dans les Amériques, encourageant la création des Instituts indigénistes nationaux dans les pays membres et la diffusion de l'« indigénisme d'intégration ».

Toutefois, après la mort de Moisés Sáenz, en 1941, et avec les changements au sein des relations entre le Mexique et les États-Unis associés à la Seconde Guerre mondiale (1939-1945), une rupture est survenue dans la politique indigéniste, qui devint alors plus soucieuse des exigences de « développement » et de la transformation des habitudes des peuples amérindiens par le moyen des sciences appliquées.

## LA POLITIQUE INDIGÉNISTE ET LES SCIENCES APPLIQUÉES

Le rapprochement entre le Mexique et les États-Unis, qui ont formé une alliance lors de la Seconde Guerre mondiale en 1942, a stimulé le développement des sciences appliquées au Mexique, discipline qui devint alors la base de la politique indigéniste d'« intégration ». Durant le

gouvernement d'Ávila Camacho (1940-1946), les propositions de « développement communautaire » des peuples autochtones s'intensifiaient.

Sous ce gouvernement, la politique indigéniste a été mise en œuvre par le département des Affaires indiennes (DAI – Departamento de Assuntos Indígenas) et par le secrétariat de l'Éducation publique (SEP), associés à des institutions à caractère scientifique : l'Institut indigéniste inter-américain, l'École nationale d'anthropologie et d'histoire (ENAH), créée en 1942, ainsi que l'agence de missionnaires linguistes Summer Institute of Linguistics. Au cours de cette période, les discours des scientifiques et du président s'accordaient sur le fait que la science était au service du développement des communautés autochtones. Ces autorités déclaraient qu'il était nécessaire d'avoir des connaissances sur la diversité culturelle de la population amérindienne pour que les programmes économiques, de santé et d'éducation soient plus efficaces.

Durant le mandat de cette administration, le département des Affaires indigènes, créé en 1936, a étendu son programme, qui consistait à apporter le développement aux communautés autochtones, par l'intermédiaire des Centres de formation économique (Aguirre Beltrán 1973). En ce qui concerne la SEP, ce secrétariat a lancé un programme pour l'éducation autochtone en vertu de la Loi d'urgence de la Campagne nationale d'alphabétisation, en 1943, alors que Jaime Torres Bodet était secrétaire de l'éducation. Le but était l'alphabétisation des masses autochtones par le projet d'alphabétisation bilingue de civilisation (III 1944 : 294).

Sous le gouvernement de Miguel Alemán (1946-1952), le projet national développementaliste d'« unification nationale » a eu d'importantes répercussions sur la politique autochtone. Au cours de cette administration, le paradigme de « développement communautaire » qui existait sous le gouvernement Ávila Camacho a été remplacé par l'idée de « développement régional ». L'expérience de la vallée du Tennessee aux États-Unis (Tennessee Valley Authority – TVA) a permis d'introduire la notion théorique de « développement régional » et a servi d'exemple pour le Mexique.

Pendant le mandat d'Alemán, les projets de construction de grands barrages dans diverses régions de la République, comme le projet de la Cuenca de Tepalcatepec à Michoacán, et le projet de la Cuenca de Papaloapan en Oaxaca, ont abouti à l'éviction et à la relocalisation de nombreux peuples autochtones, comme ce fut le cas des Mazatèques et des Chinantèques d'Oaxaca. Ces projets visaient la création d'usines hydroélectriques, la réalisation de travaux de développement agricole, de santé et d'éducation auprès des communautés, ainsi que la construction de routes et de villages (Secretaria de Recursos Hidráulicos 1947).

Depuis 1947, l'existence de projets de développement dans les zones autochtones a permis à l'un de ceux qu'on appelle les « *caudillos* culturels » de la Révolution mexicaine, l'archéologue Alfonso Caso, d'utiliser son influence

politique pour créer un projet qui a mené à la création de l'INI mexicain, en 1948. Selon Aguirre Beltrán (1973), la disparition du département des Affaires indigènes (DAI) et la fermeture des écoles spéciales pour les Amérindiens pendant l'administration Alemán sont des éléments importants qui ont ouvert la porte à la création de l'Institut.

En tant qu'organisme autonome, l'INI chapeautait différents secrétariats. Son objectif était de développer pleinement les régions considérées comme « isolées » et « retardées », également perçues comme inférieures culturellement. Le projet de « développement régional » et d'« intégration » de l'INI mis en œuvre dans les Centres de coordination indigénistes (CCI – Centros Coordinadores Indigenistas) était inspiré des propositions de l'indigénisme interaméricain, mais il a gagné un caractère distinctif en raison de l'influence de l'anthropologie et de la linguistique appliquée.

Bon nombre d'anthropologues et de linguistes formés à l'École nationale d'anthropologie et d'histoire (ENAH), créée en 1942, faisaient partie de l'INI, comme Alfonso Villa Rojas, Julio de la Fuente et Alejandro Marroquín, sous la direction de Aguirre Beltrán<sup>2</sup> (Medina Hernández, 2007). Le projet d'« intégration » de l'INI a été fortement influencé au niveau politique et idéologique par Gonzalo Aguirre Beltrán qui faisait valoir que l'« acculturation » des peuples autochtones était pour eux une façon d'atteindre la citoyenneté (Aguirre Beltrán 1973).

Aguirre Beltrán soutenait que l'éducation donnée dans les Centres de coordination de l'INI avait pour objectif que les Amérindiens cessent d'être Amérindiens, une condition préalable pour qu'ils deviennent citoyens ayant des droits et des devoirs, devenant ainsi moins vulnérables à l'exploitation (De La Fuente 1973). Cet anthropologue a fait partie, à titre de directeur, du premier CCI créé en 1951, à Chiapas, entre les Tzotziles et les Tzeltales. Ce centre est devenu la référence pour tous les autres Centres de coordination.

Les CCI étaient supposés coordonner les actions des secrétariats d'État de l'éducation publique, de l'agriculture et de l'élevage, de la santé, des communications et des travaux publics pour le développement des régions autochtones. Entre 1948 et 1970, l'INI a créé douze Centres de coordination (voir tab.), implantant ainsi l'appareil administratif dans les régions autochtones. Dans le projet original de l'INI, l'objectif des CCI était la stimulation de l'économie, par la construction d'infrastructures, de voies et de routes, l'attribution de crédit, l'action sanitaire et l'éducation. Selon le discours de cette institution, l'éducation était considérée comme « un béton solide du développement » (INI 1964 : 23).

Dans le programme d'éducation autochtone de l'INI, l'alphabétisation dans les langues autochtones, utilisant la méthode bilingue de transition (avec l'aide des manuels produits par le SIL), fut considérée comme un postulat de base pour ces écoles. Au moyen du bilinguisme, les enseignants et enseignantes devaient prendre connaissance des particularités culturelles de chaque peuple amérindien, pour introduire plus facilement les caractéristiques de la

### Centres de coordination créés par l'INI entre 1948 et 1970

NOM DU CENTRE ET ANNÉE DE CRÉATION	RÉGION	NOMBRE D'ÉCOLES
CCI Tzeltal-Tzotzil (1951)	Chiapas	46 en 1952
CCI de la Tarahumara (1952)	Chihuahua	30 en 1953
CCR-Papaloapan (1954)	Temazcal, Oaxaca	23 en 1955
CCI de la région de la Basse-Mixtèque (1954)	Oaxaca	7 en 1955
CCI Haute-Mixtèque (1954)	Oaxaca	47 en 1958
CCI du Yucatan (1959)	Chez les Mayas	—
CCI de la Haute-Mazatèque (1959)	Huautla de Jimenez, Oaxaca	14 en 1961
CCI des Coras et Nahuatl (1960)	Nayarit	—
CCI de Tlapa (1963)	Des Mixtèques et des Tlapanèques, Guerrero	—
CCI de Chéran (1964)	Des Purépechas, Michoacán	—
CCI de Zacapoaxtla (1968)	Des Nahuas et des Totonacos, Puebla	—
CCI de San Luis de la Paz (1969)	Des Chichimecas, Guanajuato	—

(Source : INI 1964 ; Casa Mendoza 2005 : 94)

société nationale dans les communautés. Ce type d'éducation a été nommé par Julio de la Fuente (chef de la commission technique consultative) « éducation inter-culturelle » et par Gonzalo Aguirre Beltrán « éducation démocratique » (De la Fuente 1973).

Aguirre Beltrán était responsable de la création du rôle des « promoteurs culturels bilingues », enseignants des écoles des CCI et dirigeants communautaires, qui devaient négocier les projets de développement du gouvernement avec les communautés. Le rôle de « promoteurs culturels » a été créé à cause de la résistance au sein des populations amérindiennes à l'égard de l'école, en raison de la présence de professeurs qui n'appartenaient pas aux communautés autochtones et qui, généralement, ne parlaient pas la langue native. Cela se traduisait par une faible fréquentation scolaire, notamment chez les filles.

Pour résoudre ces difficultés, des écoles avec des enseignants autochtones parlant la langue de la communauté de même que la langue nationale ont été créées. Pour l'embauche des « promoteurs culturels », les anthropologues cherchaient dans la communauté des personnes ayant un certain statut, de la respectabilité et, de préférence, qui parlaient l'espagnol (INI 1964). Les promoteurs culturels bilingues ont été les principaux « intermédiaires culturels » qui ont mené à bien les politiques de mise en place d'un projet civique national au sein des communautés. Ils peuvent être considérés comme des agents de formation de l'hégémonie parce que, outre leur participation active au processus de « civilisation » et de colonisation de l'imaginaire des enfants amérindiens dans les écoles, ils ont acquis un grand pouvoir de négociation dans les communautés, en menant les projets de « métissage culturel » à l'intérieur et à l'extérieur des écoles.

D'après l'ancien professeur Otilio Vásquez, les promoteurs culturels étaient généralement des hommes. Leur travail dans les communautés était ardu, puisqu'ils devaient souvent vivre dans des communautés qui n'étaient pas les leurs, et négocier avec des commerçants et même avec des

envahisseurs des *ejidos* (entrevue avec le professeur Otilio Vásquez, Oaxaca, le 8 avril 2011).

Les promoteurs culturels bilingues de l'INI ont eu une participation contradictoire dans le processus de formation de l'hégémonie de l'État au sens large, dans les communautés. D'un côté, ils ont travaillé pour l'administration étatique et ont été des alliés du gouvernement, participant au « processus civilisateur », apportant les modes de vie et les habitudes de la société nationale aux communautés. D'un autre côté, ils se sont transformés en dirigeants communautaires et se sont associés aux luttes pour la terre. Nous constatons qu'ainsi, par l'intermédiaire de l'action des promoteurs, les structures bureau-

cratiques et coloniales de l'INI ont commencé à interagir avec les communautés et à faire partie des structures de pouvoir proprement autochtones.

L'école de l'INI devait être un centre de diffusion du projet civique national de cette institution indigéniste au sein de toute la communauté, ainsi qu'un centre de promotion des fêtes et des célébrations civiques. La castillanisation au moyen de la méthode bilingue de transition était le cœur des programmes des écoles du CCI. L'alphabétisation dans la langue autochtone se faisait au cours des deux premières années de scolarisation, et les années suivantes l'enseignement était seulement en espagnol, la langue autochtone n'étant utilisée que pour expliquer les mots en l'espagnol que les élèves ne comprenaient pas.

Outre la castillanisation par la méthode bilingue de transition, les promoteurs bilingues de l'INI enseignaient également l'arithmétique, la géographie élémentaire (pour enseigner le concept de territoire national), l'histoire élémentaire de la patrie et le sport (surtout le volleyball et le basketball). Ils donnaient aussi des instructions relatives à la santé pour combattre l'alcoolisme et les pratiques médicales traditionnelles, considérées comme des « superstitions » (INI 1964 : 47).

L'une des stratégies d'éducation informelle utilisées au sein des CCI était le théâtre guignol, une pratique éducative réalisée par les promoteurs culturels bilingues dans le but de convaincre les populations autochtones d'accepter les campagnes relatives à l'agriculture, l'éducation et la santé de l'INI (*ibid.* : 48).

### L'INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉDUCATION BILINGUE DE TRANSITION

En 1952, le total d'écoles coordonnées par l'INI était de 46, et en 1963 ce nombre est passé à 237 (*ibid.*). L'année 1963 a été significative pour la politique indigéniste au Mexique, en raison du rapprochement du travail de l'INI avec le service du Secrétariat de l'éducation

publique (SEP), qui a embauché des promoteurs culturels plus qualifiés. Cette année-là, le SEP a adopté l'éducation bilingue comme mission éducative pour les peuples autochtones de cette institution (Heath 1972).

L'arrivée des promoteurs culturels de l'INI au sein du SEP et du Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE) a renforcé le caractère politique des actions des promoteurs culturels et des professeurs bilingues au cœur des communautés et à l'échelle nationale (Medina Hernández 1999). Les promoteurs culturels et les professeurs bilingues ont vu leur rôle s'accroître en matière de négociation, de persuasion et de coercition visant la réalisation des projets de développement dans les communautés.

Ainsi, les Centres de coordination de l'INI et le SEP ont commencé à se soutenir mutuellement dans les programmes d'éducation autochtone, avec l'objectif de mettre en œuvre le « développement régional » ou la « transformation sociale dirigée » proposée par l'anthropologie appliquée. Selon Juan Bello Domínguez (2007 : 42), en 1968 l'INI et le SEP étaient à l'œuvre dans vingt-cinq régions amérindiennes, avec 2150 promoteurs culturels. En 1970, il y avait 3815 enseignants, y compris des promoteurs et des professeurs bilingues, qui travaillaient dans 1601 écoles.

#### LA CRISE DE L'INDIGÉNISME D'INTÉGRATION

À la fin des années 1960 et au début des années 1970, les anthropologues européens et américains ont vivement critiqué l'indigénisme d'intégration, qu'ils qualifiaient de politiques ethnocides. Lors du symposium sur « les conflits interethniques en Amérique du Sud » qui a eu lieu à la Barbade, du 25 au 30 janvier 1971, avec le soutien du Conseil œcuménique des Églises, ces anthropologues ont formulé la Déclaration de la Barbade « Pour la libération de l'Indigène ». Cette déclaration fut signée par divers anthropologues, dont Miguel Alberto Bartolomé, Guillermo Bonfil Batalla et Darcy Ribeiro (García Mora et Medina Hernández 1986 : 526). La Déclaration affirmait que les peuples autochtones continuaient d'être soumis aux relations coloniales dans les sociétés nationales d'Amérique latine et elle dénonçait les politiques indigénistes comme étant des politiques ethnocides (*ibid.* : 520).

Par la suite, il y a eu au Mexique une polarisation entre les anthropologues qui continuaient de défendre les actions indigénistes de l'INI et ceux qui les dénonçaient comme étant ethnocides. L'un des principaux anthropologues à présenter un type d'anthropologie critique fut Guillermo Bonfil Batalla (1970 : 54), qui proposait dans son texte « Del indigenismo de la revolución a la Antropología Crítica » l'engagement des anthropologues envers la défense d'une société multi-ethnique, dans laquelle les peuples autochtones pourraient jouir d'autonomie.

Toutefois, cette rupture sur le plan discursif n'a pas entraîné, depuis les années 1970, la suppression des politiques indigénistes d'« intégration ». Au contraire, au cours de cette décennie, la politique indigéniste s'est accrue au Mexique en raison de la grande progression du nombre de

Centres de coordination du SEP et de l'INI : entre 1971 et 1978, 71 CCI furent créés au Mexique (INI 1978 : 389).

Avec la création de la Direction générale d'éducation extrascolaire en milieu indigène (DGEEMI) du SEP, Aguirre Beltrán est devenu sous-secrétaire de l'éducation du SEP et directeur de l'INI (Nahmad Sitton 1978 : 232). Cet anthropologue était de ceux qui préconisaient l'indigénisme d'intégration et il soutenait que la politique indigéniste mexicaine de l'INI effectuait une « entreprise de modernisation de la vie rurale non ajournable dans les régions interculturelles de refuge » (Aguirre Beltrán 1973 : 270).

Depuis 1971, grâce à divers programmes d'éducation autochtone de l'INI et de la DGEEMI, on a observé une importante croissance du nombre d'élèves autochtones et de professeur(e)s bilingues (Bello Domínguez 2007) qui continuaient d'avoir une influence politique croissante sur les communautés autochtones, jouant aussi un rôle clé dans les processus de formation de l'hégémonie de l'État au sens large dans les communautés amérindiennes au Mexique.

#### LE CAS BRÉSILIEN

Depuis 1940, le Service de protection de l'Indien (SPI) a connu une expansion sans précédent avec un accroissement significatif du nombre de « pacifications » et la création de postes indigènes, suivant la politique expansionniste de Getúlio Vargas, appelée la « Marche vers l'Ouest ».

En 1939, le gouvernement de Getúlio Vargas a promulgué le décret-loi n° 1.794, établissant la création du Conseil national de protection des Indiens (CNPI). Cet organisme (qui regroupait des représentants indigénistes et des anthropologues) a été créé en raison de l'influence de l'indigénisme interaméricain, et son rôle était d'orienter la réalisation de la politique indigéniste brésilienne. Toutefois, le seul délégué brésilien présent au Congrès de Pátzcuaro, Edgard Roquette Pinto, a considéré que le projet de création de l'Institut indigéniste interaméricain était contraire aux intérêts brésiliens (Blanchette 2006).

Le SPI ne s'est pas joint à l'III à ce moment-là, et la politique indigéniste brésilienne s'est poursuivie sous l'influence principale des idées positivistes. Cette politique mettait en évidence la transformation des peuples amérindiens en travailleurs nationaux (Lima 1992). Dans les postes indigènes du SPI, le travail des autochtones nommés *capitães* (capitaines) fut fondamental pour la persuasion et la coercition menant à la réalisation des projets du SPI, instaurant l'autorité de l'organisme indigéniste dans les sociétés amérindiennes.

Les « capitaines », au Brésil, et les « promoteurs culturels bilingues », au Mexique, peuvent être reconnus comme les principaux « intermédiaires culturels » entre les peuples autochtones et les agences indigénistes. Toutefois, au Mexique, les promoteurs étaient directement engagés dans les programmes d'éducation autochtone, tandis qu'au Brésil, les capitaines prenaient part à d'autres affaires administratives et productives.

Les postes indigènes du SPI étaient considérés comme des établissements d'éducation et de « civilisation ».

L'enseignement de la langue portugaise, des valeurs civiques, nationalistes et de production devait se faire tous les jours, à l'intérieur et à l'extérieur des écoles, et il était jugé nécessaire pour que le projet d'« intégration » et de formation d'une identité nationale « métisse » des peuples autochtones soit mis en pratique.

### LES ÉCOLES DU SPI

À partir de 1940, le SPI a augmenté le nombre de bâtiments dont la fonction était liée à la politique indigéniste : écoles, dispensaires, administrations et résidences (SPI 1942, n° 3 : 1). Ainsi, l'appareil administratif des régions autochtones s'est élargi. Au début des années 1940, sur les 94 postes indigènes du SPI en activité, 40 suivaient le modèle de nationalisation et d'éducation, tandis que 24 étaient de postes indigènes d'attraction (PIA – Postos Indígenas de Atração\*). À l'exception des PIA et des postes indigènes d'élevage (Postos Indígenas de Criação\*\*) dans tous les autres postes indigènes, le SPI nommait un adjoint à l'éducation (Casas Mendoza 2005 : 12).

Entre 1940 et 1967, les écoles du Service de protection de l'Indien (SPI) ont suivi le modèle des écoles rurales des États de la Fédération. Le SPI créait des normes et des projets de nationalisation et d'éducation pour les écoles des postes indigènes (SPI 1942 et 1943a). Toutefois, les écoles fonctionnaient sans unité et elles ont fini par être soumises aux vicissitudes et au pragmatisme des dirigeants et des fonctionnaires de chaque poste indigène.

Selon le discours officiel du SPI, les postes indigènes devaient exercer aussi une fonction éducative pour les adultes. Ils étaient tenus d'offrir l'éducation civique et professionnelle, en plus d'apprendre aux peuples autochtones des méthodes de travail plus efficaces (SPI 1942, n° 2 : 3).

Nous avons constaté, d'après les analyses des bulletins internes du SPI de 1942 et 1943, que les principales directives du SPI pour les écoles des postes indigènes pendant cette période étaient : 1) l'alphabétisation en portugais, par la méthode directe ; 2) l'enseignement de valeurs civiques, avec des activités de culte au drapeau et le chant d'hymnes ; 3) l'enseignement de travaux manuels (différents selon le sexe), afin de garantir l'enseignement du travail agricole ; 4) l'enseignement d'habitudes d'hygiène ; et 5) l'enseignement des mathématiques élémentaires (SPI 1942 et 1943a, n° 10-15).

D'après le rapport du SPI de 1942 :

Ce que nous appelons l'éducation des Amérindiens consiste à : a) leur donner le sens de la Patrie et de son culte civique, promouvoir des événements autour du drapeau, l'enseignement des hymnes, de l'histoire du Brésil par les faits les plus marquants, etc. ; b) alphabétiser les mineurs et les adultes de deux sexes ; c) enseigner les travaux manuels et domestiques ; d) inculquer

l'agriculture et l'élevage ; e) transmettre les notions de propreté et d'hygiène. (SPI 1943b : 13)

Le plan du SPI visait à créer dans ces écoles un « microcosme » de ce que devait être la nation. Durant toute la décennie de 1940, le contrôle de la fréquentation scolaire fut une préoccupation pour les inspecteurs régionaux du SPI qui, afin de l'augmenter, utilisaient les ressources administratives des Avis mensuels (SPI 1942, n° 10 : 15). Pour atteindre cet objectif, le SPI a commencé à recommander le service de repas pour les élèves, préférablement préparés dans les postes indigènes, une façon de stimuler la production alimentaire dans ces établissements.

Comme le soulignait le discours officiel, l'enseignement de la langue nationale dans les écoles du SPI était considéré comme le principal instrument pour l'« acculturation » et l'« intégration » des enfants amérindiens :

Ils commencent par apprendre notre langue et, avec elle, une série de notions qui, petit à petit, modifient complètement leur conception des choses. Ils adoptent de nouveaux procédés de production, de nouvelles habitudes alimentaires et de nouveaux besoins qui les conduisent à changer leur code vestimentaire, la forme de leur maison et du village et, enfin, la constitution de leur propre famille. (Ministério da Agricultura 1953 : 4)

Alors que Gama Malcher était directeur du SPI, l'institution a procédé à une autocritique de l'éducation autochtone donnée dans les postes indigènes. En 1953, le SPI a déclaré qu'il y avait 66 écoles autochtones dans les Centres du SPI, et elles étaient toutes essentiellement identiques aux écoles rurales du Brésil, « en utilisant les mêmes méthodes, y compris le même matériel didactique, évidemment inapproprié pour les Amérindiens ». (SPI/IR51953 : 10)

L'alphabétisation était le principal objectif de ces écoles. Certaines d'entre elles enseignaient aussi des techniques de travail, comme la confection de vêtements et les travaux d'aiguille pour les filles, et les techniques artisanales pour les garçons (*ibid.* : 10). Ainsi, nous constatons que ces écoles cherchaient à modifier les valeurs des enfants autochtones et à « incorporer » ceux-ci à la nation, par des enseignements visant à la formation de travailleurs sédentaires et nationaux, comme l'avait observé Lima (1992).

Avec la création de la Section d'études (SE), en 1947, le SPI a commencé à réaliser des recherches linguistiques et anthropologiques qui, par contre, n'avaient pas de caractère appliqué. Au cours de l'administration de Gama Malcher (1950-1954), la SE a remplacé les idées positivistes du SPI par une orientation scientifique fondée sur les sciences sociales et, notamment, sur l'anthropologie. À partir de 1952, Darcy Ribeiro est devenu directeur de la SE du SPI, accroissant ainsi le nombre d'anthropologues de l'institution. Toutefois, cette approche n'a pas réussi à transformer de manière profonde la pratique des Centres indigènes (Rocha 2003).

Lorsqu'il était directeur de la SE, Darcy Ribeiro a fait une autocritique relativement à l'éducation fournie dans les postes indigènes, dénonçant également l'enseignement unilingue en portugais, surtout pour les peuples amérindiens

\* *Postos Indígenas de Atração* : mis en place par le SPI en territoire amérindien pour attirer les groupes encore « non contactés » ou qui résistaient au contact dans le cadre de pratiques de « pacification ». [NDLT]

\*\* *Postos Indígenas de Criação* : postes possédant des troupeaux d'animaux d'élevage. [NDLT]

« peu acculturés ». Pour cette raison, la SE a proposé, en 1953, un programme de restructuration des écoles qui s'associait au projet de rapprocher les pratiques du SPI à l'indigénisme interaméricain<sup>3</sup>.

D'après Casas Mendoza (2005 : 159), Darcy Ribeiro croyait à la nécessité d'implanter l'éducation bilingue de transition dans le pays, selon le modèle interaméricain. Cependant, il affirmait que ce type d'enseignement était impossible au Brésil, étant donné le grand nombre de peuples autochtones et le petit budget du SPI.

Le projet éducationnel de Darcy Ribeiro s'appelait « Casa do Índio » (Maison de l'Indien) et il a été implanté dans le poste indigène Getúlio Vargas, parmi le peuple carajás, dans l'île de Bananal. Ce poste, situé dans une région de forte expansion agricole, fut considéré comme un modèle. Cette école cherchait à adapter le programme, centré sur l'enseignement de la langue nationale et de travaux manuels, aux spécificités des Carajás. Ainsi, elle enseignait le portugais oral sans accent, des pratiques d'hygiène et des techniques de travail artisanal (Ministério da Agricultura 1955 : iv).

Darcy Ribeiro concluait que l'alphabétisation des peuples amérindiens n'était avantageuse pour le processus d'« intégration » que lorsque les peuples étaient déjà « assimilés ». Enseigner le portugais oral était une tentative d'élargir l'efficacité de l'enseignement et de l'« intégration ». Selon le rapport de 1953, cette année-là on préparait un manuel spécial pour cette école, incluant des thèmes fondés sur l'intérêt des Carajás (Ministério da agricultura 1953).

Le bâtiment de l'école « Casa do Índio » devait avoir la forme des maisons traditionnelles carajás. Dans l'une des salles, des machines de travaux manuels devaient être installées pour les adultes, dans le but de promouvoir le développement économique et l'« émancipation » des Centres indigènes (*ibid.*).

Quand Darcy Ribeiro était responsable de la SE, il soutenait la coopération entre le SPI et les missions religieuses (catholiques et protestantes) pour mener à bien la politique indigéniste, étant donné la pénurie de ressources financières du SPI. Toutefois, cet anthropologue privilégia l'action de missions protestantes auprès des peuples amérindiens, car celles-ci arrivaient au pays avec leurs propres ressources financières. Elles ne faisaient donc pas concurrence au SPI quant aux sommes allouées pour la politique indigéniste (*ibid.*). Par contre, la Mission salésienne était la plus influente des missions catholiques à fournir de l'aide aux peuples amérindiens et elle faisait appel aux ressources financières de l'État.

Depuis les années 1940, de nombreuses missions religieuses protestantes sont entrées au pays pour fournir de l'aide aux peuples autochtones (Rocha 2003). Ces missions ont effectué les premières expériences d'éducation autochtone en utilisant la méthode bilingue de transition, dans le but d'enseigner l'évangile dans les langues autochtones, plusieurs d'entre elles avec le soutien de l'organisation protestante Summer Institute of Linguistics<sup>4</sup>.

En 1955, lorsque Darcy Ribeiro a quitté le SPI et a rejoint le ministère de l'Éducation, le projet éducationnel « Casa do Índio » fut abandonné. À partir de 1957, avec l'arrivée du colonel José Luiz Guedes à la tête du SPI, les idées évolutionnistes et positivistes du SPI ont été rétablies, et la proposition d'éducation « agricole rurale » est devenue une partie des initiatives développementistes de cette période.

Le Programme d'éducation indigène (Programa Educativo Indígena), proposé en 1959, avait comme priorité absolue l'alphabétisation en langue nationale et l'enseignement pratique de travaux agricoles, en utilisant des outils modernes pour la plantation de potagers et de vergers. Les festivités civiques et l'enseignement des principes d'hygiène figuraient également au programme (Ministério da Agricultura 1959 : 38).

Depuis le coup d'État militaire, le caractère développementiste du SPI s'est accentué, les caractéristiques entrepreneuriales des Centres indigènes se sont accrues, et ils devaient devenir « autosuffisants », générant des ressources pour soutenir la machine bureaucratique de l'agence indigéniste.

À cette même époque, la doctrine de sécurité nationale de l'armée a également influencé la politique indigéniste, en particulier dans les régions frontalières, formant la triade : Force aérienne brésilienne (FAB), missions religieuses et peuples autochtones (Heck 1996 : 75). Durant cette période, la continuité du projet d'« éducation agricole » a été assurée, mais fut remise en question en 1967, période de crise du SPI, en raison d'allégations de génocide, de corruption et d'inefficacités, le tout véhiculé par les médias (Rocha 2003).

En 1967, on a ouvert une enquête judiciaire pour juger les accusations pesant sur le SPI. À la fin de cette année-là, le SPI et le Conseil national pour la protection des Indiens (CNPI) ont été démantelés et la Fondation nationale de l'Indien (FUNAI) fut créée. Les accusations de corruption, jumelées à l'influence de l'III et de l'OEA sur la politique brésilienne pendant cette décennie, ont entraîné la réalisation de transformations politico-juridiques profondes des organismes autochtones de l'État (Heck 1996).

Après la création de la FUNAI, le programme d'éducation autochtone de cette agence indigéniste s'est rapproché des propositions de l'III, notamment en 1969, lorsque la FUNAI a réalisé un partenariat avec l'organisation protestante SIL. Cet accord a abouti à la mise en place de la première école d'enseignement bilingue de transition dans un poste indigène, en 1970. Toutefois, selon Pinheiro da Cunha (1990), cette méthodologie d'alphabétisation et l'embauche d'enseignants autochtones par la FUNAI n'ont été réglementées dans les écoles qu'avec la loi n° 75 du 6 juillet 1972, de la FUNAI.

Avec l'alliance entre la FUNAI et l'indigénisme interaméricain, les techniciens indigénistes brésiliens ont participé à des rencontres organisées par l'III, et d'ailleurs le gouvernement brésilien a commandité le VII<sup>e</sup> Congrès indigéniste interaméricain, qui a eu lieu à Brasília du 7 au 11 août 1972.



Malgré les critiques envers l'indigénisme d'« intégration » à la fin des années 1960 et le fait que le gouvernement brésilien s'était conformé aux discours de l'III reconnus internationalement, les écoles de la FUNAI ont continué à jouer un rôle important dans le projet d'« intégration » des peuples indigènes à l'économie de marché. De même, ces écoles ont poursuivi la proposition de promotion d'une éducation de base pour que les Amérindiens s'intègrent progressivement à la société nationale (Oliveira Filho et Rocha Freire 2006 : 131).

## DES PROCESSUS DIFFÉRENCIÉS DE FORMATION DE L'HÉGÉMONIE

La formation de l'hégémonie de l'État au sens large et l'application des programmes d'éducation autochtone par les agences indigénistes gouvernementales au sein des peuples amérindiens sont des problèmes historiques qui ont fait partie des projets de formation de la nation d'un grand nombre de pays de l'Amérique latine au cours du xx<sup>e</sup> siècle. Ces processus se poursuivent encore aujourd'hui.

Au Brésil et au Mexique, entre 1940 et 1970, les écoles primaires de l'INI et du SPI avaient une fonction colonialiste de « civilisation » de l'enfance autochtone, par la transmission des habitudes et des modes de vie de la société nationale, notamment par l'enseignement de la langue nationale, de l'arithmétique, des travaux manuels, de l'hygiène, de l'histoire et de la géographie, en plus des formations civiques sur les rituels et les festivités de la patrie. Pendant cette période, on cherchait à transformer les enfants amérindiens en des travailleurs et travailleuses nationaux de l'avenir, en amenant le développement aux régions autochtones du Mexique, ainsi qu'aux réserves et aux postes indigènes du Brésil. L'objectif de cette scolarisation était d'« intégrer » : nationaliser pour « civiliser » et générer le développement économique.

L'enseignement dans les écoles des institutions indigénistes au Brésil et au Mexique, entre 1940 et 1970, a cherché à changer les modes de vie traditionnels des peuples amérindiens, dans le cadre des processus de construction du consensus sur l'appartenance à la nation « métisse ». L'enseignement de la langue nationale et de travaux manuels dans les écoles de l'INI et du SPI a servi à coloniser l'imaginaire de l'enfance autochtone, en incitant les habitudes « productives » et nationales dans les communautés, afin de générer le développement.

Toutefois, au Brésil, la scolarisation a eu une influence plus limitée dans le processus de formation de l'hégémonie, car les enseignants étaient « non autochtones » et, généralement, ils n'avaient pas beaucoup de participation politique dans les réserves, cette activité d'« intermédiaires culturels » étant déléguée à la fonction du « capitaine ». Par contre, au Mexique, les promoteurs culturels bilingues, en plus d'agir dans les salles de classe, avaient également la tâche de convaincre (et contraindre) les adultes de la communauté à mettre en œuvre les projets de développement de l'INI.

La participation d'Amérindiens dans les processus de négociation (en tant qu'« intermédiaires culturels ») entre

les peuples amérindiens et les agences indigénistes est une problématique commune de la majorité des pays du sous-continent américain. Ainsi, l'analyse comparée de cette question peut aider à la compréhension des processus de domination et de colonialité qui persistent jusqu'à nos jours dans les pays d'Amérique latine, de même que contribuer à la redéfinition des stratégies politico-administratives cherchant à rompre avec cette colonialité.

## Notes

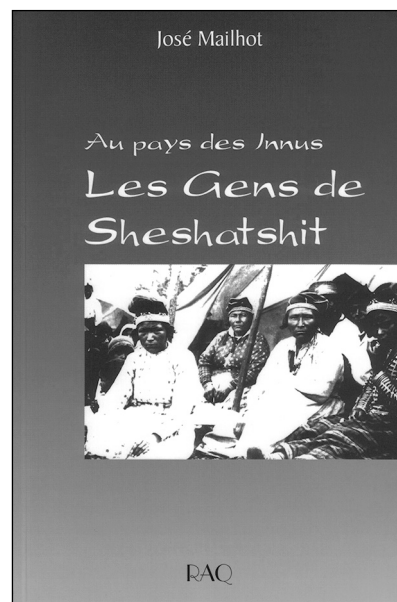
1. Ici, nous utilisons les concepts d'hégémonie et d'État au sens large (Estado ampliado), issus du point de vue théorique du militant marxiste Antonio Gramsci (1999 : pour une discussion sur le sujet, voir aussi Secco 2006 : 43).
2. Gonzalo Aguirre Beltrán fut un important intellectuel de l'indigénisme mexicain, occupant de nombreux postes de l'administration indigéniste. Il fut directeur du CCITT en 1951 et en 1952 et directeur du III entre 1964 et 1970. Cet anthropologue occupa simultanément le poste de directeur de l'INI et de sous-directeur de la Culture populaire et de l'Éducation extrascolaire de l'Éducation indigène du SEP, entre 1970 et 1976, à la suite du décès d'Alfonso Caso.
3. Le 23 juillet 1953, le Congrès national a approuvé l'entrée du Brésil à l'III, alors que cette institution était membre de l'Organisation des États américains (OEA). En 1954, le SPI a participé pour la première fois de manière officielle au Congrès indigéniste interaméricain. Le directeur José Maria da Gama Malcher fut le président de la délégation, et ses collaborateurs étaient Roberto Cardoso de Oliveira et le technicien en éducation, Allison Pope. En 1954, le SPI s'est rapproché des instances internationales telles que l'OIT et l'UNESCO (Ministério da Agricultura 1955).
4. En 1956, le SIL est entré au pays grâce à une alliance avec le Musée national, afin que les missionnaires protestants effectuent des recherches académiques sur les langues indigènes, sans accord préalable quant au fait qu'ils travailleraient dans le domaine de l'éducation. Toutefois, ces missions ont commencé à produire des manuels pour l'enseignement bilingue de transition pour certains peuples autochtones (Summer Institute of Linguistics 1960).

## Ouvrages cités

- AGUIRRE BELTRÁN, G., 1973 : *Teoría y práctica de la educación indígena*. SEP, México.
- BELLO DOMINGUEZ, J., 2007 : *Educación y pueblos excluidos*. UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, México.
- BLANCHETTE, T.G., 2006 : *Cidadãos e Selvagens – Antropologia Aplicada e Administração Indígena nos Estados Unidos, 1880-1940*. Tese de doutorado, UFRJ/ Museu Nacional/ PPGAS, Rio de Janeiro.
- BONFIL BATALLA, G., 1970 : « Del indigenismo de la revolución a la Antropología Crítica », in A. Warman (dir.), *De eso que llaman Antropología Mexicana* : 39-65. Editorial Nuestro Tiempo, México, DF.
- CASAS MENDOZA, C.A., 2005 : *Nos olhos do outro: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil-México (1940 – 1970)*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- CUNHA, L.O.P., 1990 : *A política indigenista no Brasil – As escolas mantidas pela FUNAI*. Dissertação de Mestrado, UNB/ FE, Brasília.
- DE LA FUENTE, J., 1973 [1964] : *Educación, antropología y desarrollo en la comunidad*. Colección SEP-INI 4, México.

- GARCÍA MORA, C., et A. MEDINA HERNÁNDEZ (dir.), 1986 : *La quiebra política de la antropología social en México: II. La polarización (1971 – 1976)*. UNAM, México.
- GRAMSCI, A., 1999 [1975] : *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (edición crítica del Instituto Gramsci, 6 tomos), México.
- HEATH, S.B., 1972 : *La política del lenguaje en México, de la colonia a la nación*. Instituto Nacional Indigenista, México.
- HECK, E.D., 1996 : *Os índios e a caserna – políticas indigenistas dos governos militares – 1964 a 1985*. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP/IFCH.
- III (Institut indigéniste interaméricain), 1944 : « La alfabetización de las masas en México ». *Boletín Indigenista* 4(1) : 294.
- INI (Institut national indigéniste), 1964 : *Memorias, realidades y Proyectos*. INI, México.
- , 1978 : *INI 30 años después*. Revisión crítica. INI, México.
- LIMA, A.C.S., 1992 : *Um grande cerco de paz – poder tutelar e indianidade no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.
- MEDINA HERNÁNDEZ, A., 1999 : « La educación indígena en México: una reflexión etnográfica ». *Anuario 1998* : 343-369. Tuxtla Gutiérrez: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad Ciencias y Artes de Chiapas.
- , 2007 : « Los ciclos del indigenismo en México – La política indigenismo del siglo XX », in M. Tarrío García, S. Comboni Salinas et R. Diego Quintana (dir.). *Mundialización y diversidad cultural* : pp.111 - 132. UAM/ HDSC Publicaciones, México.
- MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1953: *Relatório de 1953 – SPI*. Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.
- , 1955 : *Relatório de atividades do SPI durante o ano de 1954 – SPI-1954*. Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.
- , 1959 : *Relatório de atividades do Serviço de Proteção aos Índios*. Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.
- NAHMAD SITTON, Salomon 1978 : *La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México*. Revisión crítica. INI, México.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco, 1988 : *O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar*. Marco Zero/CNP, São Paulo, Brasília.
- PLATERO, Lúcia D., 2012 : *Política indigenista y hegemonía en Brasil y México. Los programas de educación indígena en el período 1940 y 1970*. Dissertação de mestrado. UNAM.
- ROCHA, L.M., 2003 : *A política indigenista no Brasil: 1930-1967*. Ed. UFG, Goiânia, Brasil.
- SECCO, L., 2006 : *Gramsci e a Revolução*. Alameda, São Paulo.
- SECRETARÍA DE RECURSOS HIDRÁULICOS, 1947 : *Acuerdo por el cual se dispone la creación de la Comisión de Tepalcatepec*. n° 15, Tomo CLXIII, 17 juillet.
- SPI (Serviço de Proteção ao Índio), 1942 : *Boletim Interno*. N°s 2-13. Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.
- , 1943a : *Boletim Interno*. N°s 14-17. Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.
- , 1943b : *Relatório de 1942*. N°s 1-38. Ministério da Agricultura. Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.
- SPI/IR5, 30 de octubre de 1953 ; *Sobre ministração de escola e cultos religiosos*. Microfilme 07, fot. 1507-1509. Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.
- SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS, 1960 : *Relatório das atividades dos membros do “Summer Institute of Linguistics” entre os índios brasileiros no ano de 1959, dirigido ao diretor do Serviço de Proteção aos Índios*. Microfilme 338, fotograma 881-893. Museu do Índio/FUNAI, Rio de Janeiro.
- TODD, Hartch, 2006 : *Missionaries of the State – The Summer Institute of Linguistics, State Formation and Indigenous México, 1935 – 1985*. The University of Alabama Press, Tuscaloosa.

## Au pays des Innus Les Gens de Sheshatshit



par José Mailhot

Les Gens de Sheshatshit sont à présent connus grâce à la campagne qu'ils mènent depuis des années contre les activités militaires des pays membres de l'OTAN au Labrador. Ce livre propose une rencontre plus intime avec eux en montrant comment ils ont tissé des liens avec le territoire et avec les groupes innus du Québec.

Collection Signes des Amériques, n° 9

Un volume de 184 pages comprenant 9 tableaux, 38 figures,  
24 planches, une bibliographie.  
29,30 \$ (tps et port inclus)

Faire parvenir votre commande accompagnée d'un chèque à :  
Recherches amérindiennes au Québec  
6742, rue Saint-Denis, Montréal, Québec H2S 2S2  
raq@recherches-amerindiennes.qc.ca

Consultez notre site  
[www.recherches-amerindiennes.qc.ca](http://www.recherches-amerindiennes.qc.ca)