

L'EDUCATION ENVIRONNEMENTALE ET INTERCULTURELLE COMME STRATEGIE POUR TERRITORIALISER L'EDUCATION RURALE.

Ramos Garcia, Catherine,

Etudiante Master 2 Evolution, Patrimoine naturel et Sociétés

Parcours Ethnoécologie, savoirs locaux et gestion de la diversité.

Candidate à la Maîtrise en Education, Université Pédagogique Nationale

Bogota, Colombie

Résumé

En Colombie, la diversité des régions rurales correspond à la diversité des écosystèmes et des cultures. L'une des préoccupations des chercheurs en éducation rurale est la pertinence de ses contenus et de ses méthodologies par rapport aux conditions rurales. Plusieurs modèles d'éducation rurale créés en Colombie cherchent à soulager cette préoccupation: L'école Nouvelle, la Télésecondaire et le Système d'Apprentissage Tutorial. En plus, pour les communautés indigènes et afrocolombiennes, une stratégie d'ethnoéducation. Au cours de plusieurs expériences de travail sur le terrain en Colombie, nous avons fait une analyse des relations entre l'éducation et le territoire et nous proposons l'alphabetisation environnementale comme stratégie pour que l'école rurale reconnaisse la diversité sociale et naturelle, pour l'inclure dans ses objectifs et dans ses contenus.

Mots clés : Alphabetisation environnementale ; éducation et interculturalité ; éducation et relation avec la nature ; ethnoéducation.

Abstract

In Colombia, the diversity of the rural areas corresponds to the diversity of the ecosystems and the cultures. One of the concerns of the researchers in rural education is the relevance of its contents and its methodologies compared to the rural conditions. Several models of rural education created in Colombia seek to relieve this concern: The New school, Télésecondaire and the System of Tutorial Training. Moreover, for the indigenous communities and afrocolombiennes, there is a strategy of ethnoeducation. During several experiments of field work in Colombia, we made an analysis of the relations between education and the territory and we propose the environmental literacy as strategy in which the rural school recognizes diversity social and natural, to include it in its objectives and its contents.

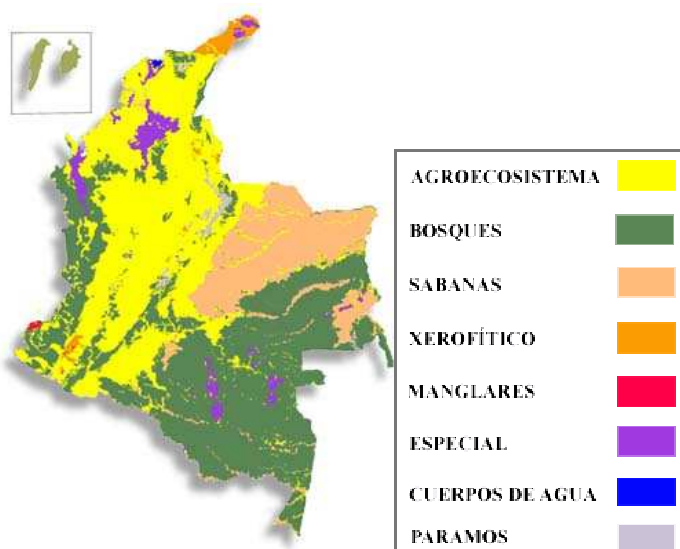
Key words: Environmental literacy; education and interculturality; education and relationship to nature; ethnoeducation.

1. La Colombie, diversités de cultures, diversité d'écosystèmes, diversité de modèles éducatifs

La Colombie est un pays d'Amérique latine qui a une grande diversité d'écosystèmes, grâce à sa localisation dans les tropiques et à la complexité de son relief. Cette diversité d'écosystèmes est accompagnée aussi d'une grande diversité de cultures et de mélanges de ces cultures, malgré la colonisation des espagnols qui a réduit notablement les populations indigènes.

46,6 % du territoire colombien est couvert de bois, 18,9 % par d'autres écosystèmes comme les savanes, les « Paramos », les marécages et des zones arides.¹

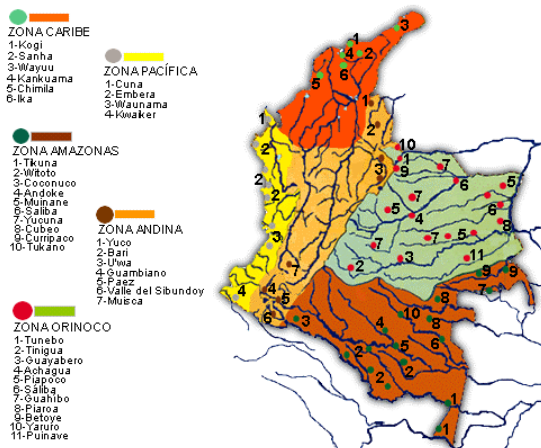
Image 1 : Diversité écosystémique



Du côté de la diversité culturelle, on calcule qu'il y a en Colombie, 448.710 indigènes qui représentent 2,6% de toute la population. Il y a 81 groupes différents, chacun avec sa propre langue et sa cosmovision et ses habitudes.

¹ <http://web.minambiente.gov.co/biogeo/menu/biodiversidad/ecosistemas/tipos/tiposecosistemas.html>

Image 2 : Diversité culturelle



Cette communication veut proposer un modèle d'éducation environnementale, qui permette de mettre en valeur cette diversité.

Dans ce texte, nous allons donner quelques exemples de trois régions où nous avons fait un travail de terrain avec des objectifs différents, mais en observant les dynamiques locales de l'éducation.

- La côte atlantique : un milieu amphibie
- Tierradentro : la montagne
- Le Vichada : les savanes orientales

2. Des programmes éducatifs pour les zones rurales

- o L'école nouvelle : une école, un maître, plusieurs niveaux
- o Le système tutorial d'apprentissage (SAT): un modèle orienté à la production agricole
- o Télésecondaire, Cafam : des modèles adaptés aux conditions rurales : calendrier flexible pour les époques de récolte. Mais les contenus ne s'adaptent pas trop au contexte rural, ils sont plutôt dirigés aux habitants de la ville.

3. Quelques caractéristiques de la ruralité colombienne

- a. L'interculturalité, un problème ou un enjeu

Dans presque toute la Colombie, on trouve différentes cultures qui habitent un même territoire. Ces cultures ne partagent pas toujours en harmonie le territoire. La

concurrence pour les pouvoirs locaux et pour les terres principalement fait que les relations interculturelles soient un peu difficiles.

b. Une relation étroite avec la nature

Les zones rurales se caractérisent par leur relation directe avec la nature, et c'est pourquoi, les écosystèmes où habitent les communautés déterminent en partie les activités productives, les cosmovisions, et la quotidienneté des hommes et des femmes.

c. Violence et luttes pour la terre :

Même si elle n'est pas explicite dans tout le territoire colombien, la violence politique influence les dynamiques territoriales dans tous le pays. L'origine de la violence en Colombie a une profonde relation avec la distribution des ressources naturelles, notamment la terre, et après le pétrole, le charbon, l'or. Il y a, depuis la conquête de l'Amérique, des luttes de paysans et indigènes pour récupérer les terres qui sont concentrées par les propriétaires fonciers), des luttes contre des hydroélectriques, contre les grands producteurs de palmiers d'huile.

4. L'éducation face à ses caractéristiques

a. L'éducation face à l'interculturalité

L'éducation, depuis sa conception originale, répond à la nécessité d'une identité nationale, ce qui se traduit en homogénéité des programmes et des contenus. Dans les pays comme la Colombie, cette homogénéité ignore la diversité de cultures présentes dans son territoire. Par exemple, dans les territoires où il y a des groupes indigènes, ce sont des communautés religieuses qui sont chargées de l'éducation de ces populations, c'est pourquoi dans la plupart de ces écoles les langues indigènes y étaient interdites et les religions indigènes y étaient aussi condamnées . A l'école, les enfants indigènes venaient apprendre la langue hégémonique : l'espagnol et la religion catholique.

C'est seulement à partir des années 80 que quelques communautés indigènes ont commencé à faire des demandes sur les terres d'où ils avaient été chassés et sur la récupération de leurs cultures notamment dans l'éducation. Au Cauca par exemple, les Nasa ou Paeces ont développé un modèle propre d'éducation, ou les Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta ont renvoyé les professeurs « blancs », c'est-à-dire pas indigènes qui donnaient des cours dans les écoles de leur territoire.

Maintenant l'ethnoéducation est une préoccupation récente du ministère de l'éducation nationale ; quand on parle d'ethnoéducation, c'est l'inclusion dans l'école traditionnelle d'occident d'éléments d'une culture dont proviennent les élèves. Alors les deux cultures se rencontrent dans la salle de classe mais la relation n'est pas équitable parce qu'une des deux cultures est hégémonique et l'autre commence à peine à être reconnue.

A Tierradentro par exemple, l'éducation des territoires indigènes était jusqu'en 2004 encore sous la direction d'une communauté religieuse. Dans un des territoires indigènes avec 2500 habitants, 5 écoles et 14 professeurs, il y avait seulement une professeure qui savait parler la langue Nasa et faisait des activités dans ses cours qui cherchaient à renforcer la culture Nasa.

A partir des enquêtes faites lors d'un stage sur le terrain, voici une réponse qui illustre des représentations sur l'éducation :

« Cuando se entra al colegio se piensa en una idea de progresar, pero en realidad es comenzar a olvidar todo lo que nuestros antepasados saben, toda la cultura ancestral». (Raul Chirimuscai, ex-presidente de la Asociación Juan Tama).

« Quand on rentre à l'école on pense à une idée de progresser, mais en réalité c'est commencé à oublier tout ce que nos ancêtres savent, toute la culture ancestrale. »

Cependant, une fille en parlant des pratiques de son père pour cultiver selon les cycles de la lune, a dit que c'était des superstitions des anciens qui ne sont pas allés à l'école.

Au Vichada, à l'ouest du pays, lors d'une semaine de formation pour professeurs d'école à laquelle assistaient des professeurs de deux cultures indigènes différentes et des professeurs « colonos », c'est-à-dire venus d'autres régions de Colombie. Les relations entre les professeurs montraient un désintérêt, un mépris même à l'égard de leurs collègues de cultures différentes. Par exemple, une professeure « colona » qui travaillait depuis 5 ans dans une école indigène n'était pas intéressée à apprendre leur langue et en plus, elle avait sa fille dans une autre école, pour qu'elle ne soit pas avec les indigènes.

D'autre part, il y avait aussi une discrimination envers deux professeurs qui venaient d'une culture indigène beaucoup moins intégrée à la culture occidentale.

b. L'éducation face à la relation avec la nature :

L'éducation environnementale est maintenant une priorité, elle est même obligatoire dans toutes les écoles. Mais, quelles sont les caractéristiques de l'éducation environnementale qui est mise en place?

Il y a plusieurs modèles d'éducation environnementale ; elle peut parvenir d'organisations d'éducation non formelle ou de l'éducation formelle, ou d'une interaction entre les deux.

L'éducation environnementale traditionnellement vise à transformer les habitudes « incorrectes » des individus, pour améliorer les conditions environnementales. De cette manière, nous pouvons trouver des programmes d'éducation environnementale jugeant les pêcheurs comme déprédateurs des rivières ou les paysans comme les seuls coupables de l'érosion.

Par exemple, après avoir lu un petit livre qui racontait une histoire sur un petit lamantin, distribué par un programme de protection du lamantin et de la loutre sur la côte atlantique, une petite fille a dit qu'il vaudrait mieux TUER les pêcheurs parce qu'ils avaient tué la mère du lamantin.

Cette histoire, par exemple, ne montre pas les problèmes que subissent les pêcheurs de cette zone qui n'ont pas de terres pour cultiver parce qu'elle sont concentrées dans les mains d'un petit nombre de « terratenientes » qui l'utilise seulement pour l'élevage de vaches. Ce livre ne montre pas non plus la diminution de poissons depuis qu'une hydroélectrique a été construite en amont de la rivière.

Ainsi, à part quelques expériences très intéressantes qu'on verra plus loin, les conflits environnementaux sont éloignés de l'école.

5. Deux expériences, une proposition

Les expériences sont des expériences de IAP (investigación –Acción – Participativa ; en français : Recherche- Action- Participative) avec des professeurs à différents moments et contextes:

a. Tierradentro Cauca

A Tierradentro, 5 professeurs d'écoles et lycées de la région avaient fait leur mémoire ensemble sur les mythes ancestraux du territoire de Yaquiva. Mais ils n'avaient pas mis en pratique leurs recherches avec les élèves. C'est pourquoi on a travaillé un petit programme d'éducation environnementale se basant sur les mythes et d'autres savoirs locaux sur la nature du « Resguardo² ».

Dans chaque école du « Resguardo » (5 au total), nous avons travaillé une semaine avec un professeur et ses élèves.

Comme activités, nous avons fait avec tous les enfants de la cartographie sociale qui montrait la perception et les savoirs qu'ils avaient sur leur territoire ; comme cela, on a identifié aussi les lieux et les histoires qu'ils ne connaissaient pas et ce qu'ils connaissaient le mieux. Sur cette base, nous sommes allés dans des lieux sacrés qui avaient un mythe, à la Milagrosa ; on est allé par exemple au Cacique, une montagne où les indigènes avaient caché leurs trésors pour les protéger des espagnols ; en chemin, les enfants racontaient les histoires que leurs grands parents leur avaient racontées sur cette montagne, en parlant de tunnels secrets qui menaient de l'autre côté de la montagne, d'oncles qui s'étaient perdus un moment et du temps qui passait beaucoup plus vite dehors. De cette manière, les enfants s'approchaient de leur histoire, pour après faire des dessins et pour raconter l'histoire en séquences.

À Coscuro, nous avons trouvé que les enfants ne connaissaient pas beaucoup la faune qui existait sur leur territoire, alors nous avons travaillé avec des masques de différents oiseaux de la région et les enfants recherchaient avec leurs parents et grands parents des caractéristiques et des histoires sur ses animaux.

A Chichuque, c'était l'école où enseignait la seule professeure qui faisait de l'ethnoéducation, alors, elle avait déjà travaillé beaucoup le thème du territoire et des mythes ; elle les avait même emmenés au « Salado », le principal lieu sacré du « resguardo », où les indigènes ancestraux allaient chasser et les médecins traditionnels allaient « travailler³ » ; maintenant, seulement quelques familles qui vivent encore

² Territoire indigène établi depuis la colonisation espagnole.

³ Les indigènes disent travailler pour nommer les rituels, la préparation des remèdes, etc. que font les médecins traditionnels.

suivant leur culture traditionnelle vont y chasser mais il ne reste pas beaucoup de médecins traditionnels qui s'y rendent.

Avec des jeunes et des adultes du « Resguardo », nous sommes allés au Salado avec une guide qui était la fille d'un médecin traditionnel qui montait au Salado avec sa famille depuis quelle était petite, c'est pourquoi elle connaissait les rituels et les clés d'entrée pour y aller ; cependant, beaucoup de jeunes qui étaient avec nous ne croyaient pas à ces pratiques traditionnelles. Ce mépris des pratiques et croyance traditionnelles s'est traduit par une division du groupe en deux, la famille traditionnelle qui dormait d'un côté de la rivière et les jeunes et adultes qui, même s'ils étaient aussi indigènes, ne suivent plus la culture traditionnelle, de l'autre côté de la rivière. Donc le travail d'intégration et d'identité culturelle envers les jeunes n'a pas beaucoup fonctionné.

Cependant, le résultat du travail des profs qui se sont intéressés à l'intégration de la culture Nasa à l'école a réussi à constituer une école et un lycée « ethnoécologique » ; ils commencent à peine à mettre en place le projet pédagogique, les contenus et luttent pour que le gouvernement accepte de leur donner plus de budget pour avoir plus de professeurs spécialisés en éducation et en écologie. Il y a deux professeurs qui savent parler et écrire la langue Nasa et les élèves l'apprennent dans tous les niveaux.

b. À la côte atlantique : un territoire amphibien

Les problèmes de l'éducation et le territoire, ici, sont très différents de ceux de la montagne à Tierradentro. Sur la rivière Sinu, il y a beaucoup d'histoires de lutte pour les ressources naturelles, la terre, l'eau et ses richesses.

Les caractéristiques sociales de cette région ont une étroite relation avec ses caractéristiques écosystémiques. C'est une région plate où la rivière étend ses eaux jusqu'à des marais, formant un système rivières-marais interconnectés, où il y a une grande diversité de faune associée, oiseaux, mammifères, poissons, invertébrés. L'occupation principale des habitants de la région est la pêche et les activités quotidiennes dépendent énormément de la relation avec les écosystèmes aquatiques, c'est pourquoi on parle de « Territoires Amphibiens » (Fals Borda, 2002). Avant, les pêcheurs pouvaient cultiver sur le bord des marais et des rivières, en été quand l'eau baissait de niveau. Aujourd'hui, après de violentes luttes pour la terre que les pêcheurs et petits paysans ont perdu, les terres sont concentrées par des grands propriétaires

fonciers éleveurs de vaches. En plus, une grande hydroélectrique a été mise en place en amont de la rivière, ce qui change tous les cycles naturels que pêcheurs et paysans connaissaient très bien. Depuis 1993, quand l'hydroélectrique a commencé à se construire, le taux de déplacements des populations de la région s'est accru à cause de l'arrivée des paramilitaires. Et c'est à partir de 2001, après l'entrée en service de cette hydroélectrique, que le nombre de massacres s'est élevé dans la région.⁴

Aujourd'hui, les groupes paramilitaires viennent de faire un accord de paix avec le gouvernement. Bien qu'on sente beaucoup moins leur présence militaire, les habitants savent qu'ils sont encore présents dans la région, sous d'autres formes d'organisation.

C'est dans ce contexte, que nous avons travaillé avec des professeurs de la région en aval de la rivière, où les pêcheurs ressentent le changement des dynamiques que l'hydroélectrique a causé, notamment, la réduction de la variété des poissons et des populations du « Bocachico », poisson emblème de cette région.

Le travail avec les écoles se divisait en quatre étapes, la première étant une discussion avec les professeurs sur le concept d'éducation environnementale, ce qu'ils avaient fait avant dans ce domaine et un travail en groupe pour proposer des activités d'éducation environnementale très proche de leur contexte. Ces discussions ont défini la forme de travail.

La deuxième étape consistait à faire un travail avec les élèves, de reconnaissance de leurs territoires ; nous avons fait un parcours de l'école jusqu'au principal écosystème aquatique des alentours et, pendant ce parcours, les élèves ont dessiné tout ce qu'il ont vu et il notaient aussi les problèmes environnementaux qu'ils voyaient et se sont arrêtés dans les maisons pour demander :

- 1- les activités que les gens étaient entrain de faire à la maison
- 2- les activités que les gens qui n'étaient pas là étaient en train de faire
- 3- ce qu'ils étaient en train de cuisiner

Arrivés à l'école, ils marquaient pour chaque problème qu'ils avaient trouvé une solution possible.

4

Dans un deuxième moment, nous avons travaillé aussi avec les élèves des calendriers annuels où ils ont placé mois par mois, les événements sociaux, naturels, culturels, qu'il y avait dans leur village.

La troisième étape, a été un atelier avec les profs, pour analyser les résultats du travail des élèves. Les professeurs ont remarqué la relation étroite de la plupart des activités quotidiennes (pêche, fabrication des filets et des plats qui se cuisinaient) avec les écosystèmes aquatiques.

En plus, ces professeurs ont fait une analyse de ce que les élèves avaient vu, ce que ces derniers n'avaient pas remarqué, quels étaient les problèmes environnementaux qu'ils notaient, et quels étaient les problèmes environnementaux qu'ils ne connaissaient pas.

Face aux méconnaissances des élèves sur les problèmes environnementaux et leur territoire, des discussions ont eu lieu entre les professeurs sur le rôle de l'école, pour transmettre aussi ces connaissances. Quelques-uns ont défendu une position selon laquelle ces connaissances sur le territoire étaient sous la responsabilité de la famille et pas de l'école. Les professeurs connaissent bien leur territoire, comprennent les conflits environnementaux, mais, ces savoirs, pour eux, ne sont pas pertinents à l'école.

Cependant, il y a quelques profs qui travaillent dans cette direction. À Momil, un village au bord d'un grand marais « La Ciénaga Grande de Lorica », il y a en primaire une professeure et en secondaire un professeur qui travaillent avec les élèves à la solution de problèmes environnementaux, et à la prise de pouvoir des enfants et jeunes, face au futur de leur territoire.

M. Dairo Padilla travaille avec la pédagogie par projets avec ses étudiants dans ses cours de physique et chimie, sur la contamination de la « Ciénaga Grande », les causes et les conséquences sur les habitants et les autres êtres vivants. En plus, avec un petit groupe, il travaille en dehors des cours sur un projet de Biodigesteur, pour la production de gaz méthane à partir des excréments d'animaux d'élevage comme source d'énergie alternative, pour l'instant pour les laboratoires de l'école mais en envisageant des projets pour les maisons qui cuisinent encore avec du bois.

Mme Teresa fait avec ses élèves un potager. La plupart des parents des étudiants sont pêcheurs ; la professeure dit qu'avant, ils pêchaient seulement une fois par semaine, séchaient les poissons, et le reste de la semaine, ils cultivaient les champs, mais maintenant, ils pêchent seulement et ils vendent tout le poisson qu'il capturent. Cette dynamique cause des problèmes de sécurité alimentaire dans ces familles. C'est pourquoi ce projet vise à ce que les étudiants apprennent à aimer à cultiver la terre, même dans un petit terrain à côté de chez eux. Cette année, elle va travailler aussi avec une technique que beaucoup de femmes utilisent sur la côte, elles cultivent en hauteur sur une table construite en bois, avec les excréments d'âne.

Ces expériences s'inscrivent dans une proposition, en construction, qui se base sur le concept d'*alphabétisation environnementale* de Gonzalez Gaudiano (2001) ; voici en quoi elle consiste.

6. L'alphabétisation Environnementale : Une proposition qui intègre l'interculturalité et les conflits environnementaux à l'éducation pour la territorialiser.

L'alphabétisation Environnementale est un concept qui est mis en rapport avec l'éthique et l'action collective. Il met en valeur les différentes interprétations du monde et il s'adapte à chaque situation. L'alphabétisation est une option qui permet d'aborder les problèmes quotidiens et particuliers d'une localité en les articulant avec les réalités globales, par exemple l'extinction du Lamentin dans le Sinú, avec l'extinction dans d'autres parties du monde, la pollution de la rivière en amont, ou la pêche non-discriminée dans l'embouchure ; la conservation des écosystèmes du bas Sinú comme une partie d'une stratégie internationale de protection de Sols humides (Ramsar) ou la déforestation des bords et le dessèchement des marais comme conséquence du modèle de développement qu'on nous impose.

L'alphabétisation environnementale cherche à ce que les personnes, auxquelles elle est dirigée, comprennent le fond des problèmes environnementaux et en les comprenant mieux, construisent collectivement des solutions.

- a. L'Alphabétisation Environnementale depuis les pédagogies critiques

Cette proposition s'appuie sur les idées à partir des idées d'Edgar González Gaudiano qui « L'alphabétisation comme une possible ressource pédagogique-politique, pour

sortir du coma l'éducation environnementale. Sa proposition se base sur les modèles pédagogiques de l'alphabétisation ; comme proposition éthico-politique, Gaudiano cite des auteurs comme Giroux et Freire. Il cite Freire pour définir le concept d'alphabétisation sur lequel il va travailler :

« Alphabétiser est un processus de conscientisation, compris comme la libération de la conscience pour que la personne analphabète soit assumée comme sujet historique, comme sujet de sa propre histoire. Ce processus de libération de la conscience implique pouvoir mieux se placer face au moment qu'il vit et à sa réalité sociale, avec le monde ». Il citera Giroux en parlant du potentiel que l'alphabétisation a pour se transformer en acte éthique – politique. « Ainsi, l'alphabétisation désarticule les versions universelles de la raison et les concepts linéaires de l'histoire et décentre les marges comme espaces pour que d'autres voix puissent parler et être écoutées » (Giroux, 1992).

De la pédagogie critique, nous reprenons également la nécessité de construire des programmes d'études flexibles dans lesquels les enseignants et les étudiants peuvent avoir un plus grand pouvoir de décision en s'appropriant du savoir et en le construisant depuis leurs propres intérêts et non depuis les intérêts hégémoniques.

Dans cette direction, nous proposons l'analyse interdisciplinaire des conflits environnementaux comme axe de l'alphabétisation environnementale. Avec cette analyse, nous prétendons dévoiler les causes de ces conflits et conscientiser les acteurs dont les intérêts sont en lutte. La connaissance profonde de ces problèmes permettra la prise de position des étudiants et des enseignants comme sujets actifs dans la solution de problèmes ou dans la défense de leurs intérêts et de leurs droits. Nous parlons alors ici de l' « empowerment » depuis l'école qui, depuis la pédagogie critique, offre diverses options de lecture et de transformation de la réalité. Cette lecture et transformation de la réalité ne peut pas uniquement être réduite au cadre local, il est indispensable, comme le propose la pensée complexe ou l'écopédagogie (Gadotti, 2003), d'apprendre à mettre en rapport ces réalités locales, avec les problématiques régionales, nationales et mondiales.

b. L'Alphabétisation environnementale depuis l'apprentissage significatif

Cette analyse des conflits et l' « empowerment » des citoyens face à ces conflits ne peut pas être fait depuis une école traditionnelle où les connaissances qui sont distribuées proviennent des livres de texte et des contenus homogènes. Il est nécessaire d'inclure dans les cours l'étude de la vie locale, articulée à des problématiques nationales ou mondiales. En ce sens, l'apprentissage significatif nous offre plusieurs stratégies.

Pour comprendre les conflits environnementaux, il est nécessaire de connaître le territoire et le fonctionnement des écosystèmes et des systèmes sociaux et les relations entre eux. Ce rapprochement peut être mené à bien à travers la recherche, comme stratégie de construction du savoir. Des outils comme l'EEPE⁵, peuvent être pertinents pour cette tâche, avec l'inclusion des sciences sociales dans la recherche et l'analyse des relations sociales en rapport.

c. L'Alphabétisation environnementale comme éducation pour la diversité

L'alphabétisation environnementale doit chercher la transformation des relations des êtres humains avec la nature, et pour cela doit tendre non seulement à la transformation de l'appropriation pratique (recyclage, agriculture soutenable, technologies appropriées), mais aussi indispensablement l'appropriation symbolique. Si nous ne changeons pas les perceptions et les représentations de la nature qui permettent aux êtres humains de se sentir propriétaires de la nature, nous ne pourrions pas sauver le monde du réchauffement de la planète. Cette conception, en vigueur dans le monde entier, représente un danger pour la diversité d'expressions culturelles, tellement nécessaire pour la survie de l'humanité, tout comme la diversité biologique est indispensable pour la survie des écosystèmes. Ces diversités sont en train de disparaître donnant lieu à ce que Levis Strauss a prédit, la monoculture de la culture comme le maïs ou le sorgho.

Et il n'est pas nécessaire d'aller sur une autre planète pour trouver des solutions aux problèmes environnementaux ; ici, sur la Terre, il existe des formes d'appropriation du territoire qui peuvent montrer des chemins pour pouvoir coexister avec la nature sans mettre en danger ce qu'elle nous offre.

Diffuser la diversité culturelle et ses formes d'interaction avec la nature fait partie de l'objectif éthique et politique de l'alphabétisation environnementale et c'est un premier pas pour changer des représentations qui nuisent à la nature.

Dans un territoire, une multiplicité de cultures peut coexister, pas toujours en harmonie, en raison des luttes pour la terre et de l'aménagement que chaque culture fait de son territoire.

⁵ L'EEPE veut dire «enseignement de l'écologie depuis la cours de l'école »

L'alphabétisation environnementale pourrait intégrer différents groupes culturels qui coexistent dans un même territoire. Elle ferait connaître à chaque groupe les différentes formes de relation qu'établissent communautés voisines avec la nature. Pour cela il est nécessaire de mettre en valeur le respect réciproque de manière à aménager correctement leur territoire et à assurer la survie, dans des conditions dignes, de tous les habitants de ce territoire sans aucune distinction. La décision que prend une communauté sur le territoire a un impact sur les autres communautés qui le partagent.

Ainsi l'alphabétisation environnementale, comme option transformatrice, cherche non seulement à changer les relations êtres humains/nature mais aussi les relations entre les êtres humains.

Bibliographie:

Arango, Natalia; Chaves, María Elfi y Feinsinger, Peter. 2002 Guía metodológica para la Enseñanza De Ecología En El Patio De La Escuela *EEPE*. National Audubon Society Nueva York NY. USA.

Fals Borda, Orlando. 2002, Retorno a la Tierra Vol 4. En *Historia Doble de la Costa*. 2 a edición. Ancora ed.; Universidad Nacional; Banco de la República. Bogotá.

Gaudiano González, Edgar, 2001. ¿Cómo sacar del coma a la educación ambiental? La alfabetización: un posible recurso pedagógico-político? *Revista Ciencias ambientales*. vol 22 p 15-23. Universidad de Costa Rica, San José

Lino Nilma (2000) *Iguales y diferentes: escuela y diversidad cultural en Gentili Códigos para la ciudadanía*. Santillana. Buenos Aires. pag. 104.

MAGENDZO, Abraham 2004a. Educar para la diversidad. En *Revista Al tablero*, Ministerio de Educación Nacional. No. 28 abril-mayo 2004.

_____ 2004b. Alteridad, componente fundante de una educación ciudadana, en *Revista Magisterio Educación y Pedagogía*, No. 9 Junio.

Martinez Allier, 2004 ; El Ecologismo de los pobres ; conflictos ambientales y lenguajes de valoración; Icaria; España.

Gadotti, Moacir, 2003; Pedagogia de la tierra. Siglo XXI editores. España.

Ramos, Catherine, 2002. Aproximación a la Percepción y al Manejo del Territorio por Parte de las Comunidades del Resguardo Indígena de Yaquivá (Municipio de Inzá, Cauca)

Cosmovisión y Sistemas de producción como apropiación del territorio. Tesis para optar al título de Ecóloga, PUJ.

Tenti, Emilio, 2003. La escuela y los modos de producción de la hegemonía. En Revista Colombiana de Educación. Bogotá, centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. No. 45, segundo semestre del 2003 pp. 7-19