

Les communautés mapuches au Chili

Tensions épistémologiques, double rationalité, interculturalité

Mapuche communities in Chile. Epistemological tensions, dual rationality, interculturality

Comunidades mapuches en Chile. Tensiones epistemológicas, doble racionalidad, interculturalidad

Daniel Quilaqueo-Rapimán, Segundo Quintriqueo Millán et Enrique Riquelme Mella



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/6152>

DOI : 10.4000/ries.6152

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2018

Pagination : 135-144

ISBN : 978-2-85420-618-0

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Daniel Quilaqueo-Rapimán, Segundo Quintriqueo Millán et Enrique Riquelme Mella, « Les communautés mapuches au Chili », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 77 | avril 2018, mis en ligne le 30 avril 2020, consulté le 25 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6152> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.6152>

© Tous droits réservés

Les communautés mapuches au Chili

Tensions épistémologiques, double rationalité, interculturalité

Daniel Quilaqueo-Rapimán
Segundo Quintriqueo Millán
Enrique Riquelme Mella
Universidad Católica de Temuco, Chili

La scolarisation au Chili repose sur des contenus et des rationalités éducatives fondés sur un programme scolaire national monoculturel, centralisé et homogénéisant. Celui-ci a été conçu pour satisfaire les besoins d'apprentissage qui apparaissent dans le champ culturel, social et économique de la société chilienne non indigène. Néanmoins, en ce qui concerne les communautés mapuches d'Araucanie, il existe déjà une éducation familiale qui est dispensée selon sa logique propre. C'est un type d'éducation qui s'appuie sur des connaissances figurant dans la mémoire sociale commune et qui permet aux membres de la communauté de comprendre la réalité sociale, culturelle, politique et économique d'une manière différente de celle qui domine dans le reste de la société chilienne (Quintriqueo *et al.*, 2015). Cette situation donne ainsi lieu à des tensions épistémologiques entre la connaissance scolaire et l'éducation familiale mapuche (Quintriqueo *et al.*, 2017)¹.

Dans cette perspective, nous affirmons que les *kimches* (sages) des familles et des communautés mapuches des différents territoires ont adapté des systèmes de savoirs, des contenus et des objectifs éducatifs valables et valides, pour la formation des personnes en lien avec la société occidentale. Cette relation peut varier selon les aires géographiques, les relations inter-ethniques et la diversité des éléments qui définissent les unités et les processus territoriaux, et les *kimches* peuvent ainsi disposer d'une maîtrise de leur savoir plus ou moins grande. On observe néanmoins une coexistence des connaissances mapuches et des savoirs scolaires dans les territoires de l'Araucanie, coexistence dans laquelle les premières sont méconnues ou oubliées dans les pratiques éducatives scolaires.

L'objectif de cet article est de montrer la tension entre l'instruction scolaire et l'éducation donnée par la famille mapuche et d'examiner comment les enseignants et élèves d'origine mapuche vivent la double rationalité éducative et la double immersion dans un processus de formation.

1. Cette section, qui se réfère à la scolarisation dans un contexte mapuche, a pour base l'article « Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche : principales tensiones epistemológicas » (Quintriqueo, Riquelme, Morales, Quilaqueo y Gutiérrez, 2017).

Nous pensons que l'identification de savoirs mapuches et de leur distance à l'égard des connaissances scolaires permettra d'élaborer une base épistémologique mettant en relation les savoirs et de développer un programme plus interculturel et adapté aux aires territoriales de la région de l'Araucanie, avec l'aide des élèves, professeurs et membres des familles et des communautés mapuches actuelles.

LA SCOLARISATION DANS LE CONTEXTE MAPUCHE²

La scolarisation dans le milieu mapuche s'inscrit dans le cadre d'un programme national unique, émanation de la loi, qui détaille le parcours de formation des élèves à chaque niveau. Ainsi, élèves comme professeurs apprennent dans une relation au savoir qui est établie dans le cadre du programme scolaire, où les objets de savoir sont définis et institutionnalisés dans l'école (Quintriqueo *et al.*, 2014).

En Araucanie, on a instauré un cadre curriculaire qui ne spécifie aucune différence entre les élèves, ce qui constitue à l'évidence un problème pour ceux qui sont d'origine mapuche, dans la mesure où l'on promeut auprès de ces derniers des connaissances et discours académiques soumis à la monoculturalité et au monolinguisme castillan. Ce type de discours maintient un héritage proprement colonial dans l'éducation scolaire, ce qui engendre un obstacle complexe à surmonter, principalement sur le plan épistémologique. Nous croyons toutefois qu'il est possible de dépasser la disqualification des savoirs et connaissances éducatives mapuches, en recourant à un pluralisme épistémologique, seule voie qui permette d'instaurer une scolarisation dialogique et critique basée sur la mise en relation de tous les savoirs. En d'autres termes, il s'agit de faire en sorte que les points de convergence et d'accord entre des options épistémologiques différentes soient possibles. Pour ce faire, il est essentiel de progresser dans la compréhension de la diversité de nos savoirs et connaissances.

Ainsi, dans le contexte mapuche, les objectifs de l'éducation chilienne se réalisent sur la base de principes qui définissent l'école comme institution à partir de la matrice culturelle eurocentrée, considérée comme un paradigme socioculturel dominant. En ce sens, depuis sa création, l'éducation scolaire s'est développée en Araucanie en suivant deux éléments fondamentaux : la colonisation et le maintien des Mapuches dans un statut inférieur. Aussi, depuis cette époque – plus précisément, depuis 1883 – et avec le concours des premières écoles missionnaires et de l'État chilien, l'instauration de l'éducation scolaire et de ses internats a-t-elle provoqué un éloignement de l'éducation familiale pour

2. Cet article présente les résultats de deux projets de recherches financés par le Fond national de développement scientifique et technologique FONDECYT : 1) projet n° 1140490 « Connaissances géographiques et territoires mapuches : une base pour la formulation de contenus éducatifs interculturels pertinents et contextualisés » ; 2) projet n° 1140562 « Construction sociale de la connaissance éducative mapuche ».

les enfants de familles mapuches. Par ailleurs, l'école est également perçue par la population mapuche comme une opportunité de mobilité sociale et économique car elle a permis la survie de ce peuple, même si l'ombre des conflits interethniques continue de planer sur les projets de développement économique, politique, social et éducatif des familles et de leurs communautés. L'on observe également, depuis la perspective de l'État, que l'école a été conçue par la société créole chilienne comme un instrument d'intégration sociale fondamentale mais aussi comme un moyen de colonisation idéologique du sujet mapuche, afin de l'englober dans le développement de l'ensemble du pays. Cette conception limite à l'heure actuelle la reconnaissance et l'autonomie des familles et des communautés dans le contexte régional et national.

Nous observons, dans une perspective ethnographique, que l'éducation scolaire des Mapuches existe dans un cadre aussi bien rural qu'urbain au sein du système éducatif national. En ce qui concerne le contexte rural, il s'agit d'écoles primaires où les enfants peuvent suivre de la première à la huitième année de scolarité ; la plupart d'entre elles sont organisées par niveaux, par salles de classe et/ou par classes à plusieurs niveaux réunissant des enfants mapuches et non mapuches, là où le cours est dispensé par un seul professeur. Le nombre d'inscrits, variable, oscille entre douze et vingt élèves par classe. Dans les deux contextes, urbain et rural, la plupart des établissements dispensent des cours pour les huit premières années de scolarité, mais le nombre d'élèves par classe peut avoisiner quarante, sans qu'il y ait pour autant de classes multi niveaux. Les enfants mapuches et non-mapuches doivent, s'ils veulent poursuivre leurs études dans le secondaire, émigrer vers des écoles situées dans un cadre urbain.

Il convient de remarquer que l'on trouve aussi bien des professeurs d'origine mapuche que non-mapuche. Toutefois, les enseignants mapuches, formés par le système éducatif national, unique et monoculturel, ne sont pas formés pour inclure les contenus de l'éducation familiale mapuche dans leurs pratiques éducatives (Quintriqueo *et al.*, 2014). Dans cette perspective, l'éducation scolaire en contexte mapuche traduit une distance entre les connaissances vernaculaires et les connaissances transmises et institutionnalisées dans l'école (Quintriqueo y Torres, 2012).

Au cours des dernières décennies, l'on a pu observer le défi d'un processus de « ré-identification » mapuche, dans lequel les enfants sont incités par leurs parents et par les dirigeants des organisations mapuches à être formés dans l'éducation familiale à partir de savoirs et de connaissances éducatives mapuches. Ces derniers sont associés à des domaines variés, comme les usages de la médecine traditionnelle, une relation respectueuse avec la nature, des pratiques socioreligieuses, des méthodes éducatives conservées dans la mémoire sociale, des connaissances sur le territoire, la géographie, la spiritualité et la langue. Ils sont actuellement revalorisés et mis sur un pied d'égalité avec les savoirs monoculturels, tant dans le milieu familial que scolaire, afin de former les nouvelles générations.

Depuis 1996, une initiative du gouvernement vise à promouvoir un Programme d'éducation interculturelle bilingue (PEIB), exposé dans le texte de la loi indigène 19.253 de 1993. Il existe, en outre, des instruments du droit international comme la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples indigènes* lancée par l'Unesco en 2007, et la *Déclaration des droits de l'enfant* développée par l'Unicef depuis 2006, qui exigent une éducation davantage en lien avec la réalité socioculturelle et linguistique des élèves d'origine indigène. On réaffirme, dans ces déclarations, que pour le libre exercice de leurs droits, les peuples indigènes doivent être exempts de toute forme de discrimination et l'on reconnaît également le droit des familles et communautés indigènes à participer à la formation, à l'éducation et au bien-être de leurs enfants. Le Chili étant un pays multiculturel et plurilingue dans lequel convergent une diversité de cultures et de systèmes linguistiques, l'école doit relever le défi de devenir un espace éducatif qui garantit aux garçons et aux filles de cultures et de langues différentes l'accès systématique à des opportunités d'apprentissage en accord avec leurs propres contextes, coutumes, valeurs et conceptions du monde.

Il convient de rappeler que le répertoire d'expériences éducatives, sociales et culturelles constitue les sources du savoir et de la connaissance, principalement dans des contextes indigènes où la connaissance se construit par une relation directe du sujet avec le savoir, le fait de connaître et l'objet du savoir (Falavigna et Arcanio, 2011). La cosmovision mapuche, repose sur des idées du temps et de l'espace différentes de celles en vigueur en Occident, et comprend des savoirs sur le monde naturel et spirituel aussi bien que des connaissances sur l'histoire locale. Cependant, dans l'éducation scolaire en contexte mapuche, les critères de vérité se fondent sur le savoir disciplinaire des différents secteurs d'apprentissage, dans l'oubli de l'*épistémè* éducative mapuche (Quilaqueo *et al.*, 2016). En ce sens, l'onomie, dans la constitution du curriculum, les expériences éducatives qui s'appuient sur un vécu social et culturel partagé, expériences qui varient selon les zones territoriales auxquelles appartiennent familles et communautés et on les ignore dans les trois dimensions du curriculum : prescrit (ou officiel), réel (ou en action) et caché.

L'ÉDUCATION FAMILIALE MAPUCHE³

Les premières descriptions sur l'éducation mapuche se trouvent dans les récits des chroniqueurs, principalement des missionnaires qui accompagnèrent la conquête espagnole, et elles furent écrites entre 1550 et 1810. Depuis la création de l'État chilien en 1810, les Mapuches de l'Araucanie ont progressivement assimilé l'éducation scolaire, tout en conservant leur éducation traditionnelle. Les conséquences sur la vie de la population mapuche ont été : 1) la

3. Cette section et la suivante proviennent de l'article « Educación mapuche y educación escolar en La Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? » (Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncón, 2016).

colonisation de la part de l'État comme mécanisme de contrôle par les groupes sociaux dominants ; 2) un processus d'intégration dans la société chilienne, stratégie de survie adoptée par les pères de familles mapuches après la guerre meurtrière de pacification de l'Araucanie (Poblete, 2001). Pour ce faire, l'école s'est appuyée sur le monolinguisme castillan et les élèves mapuches ont subi une intégration forcée dans la société chilienne à travers l'éducation et la mise à l'écart de la langue mapuche. De la sorte, les générations mapuches de ces deux derniers siècles ont enduré un processus de scolarisation colonisateur, nationaliste et homogénéisant.

Parallèlement, selon la logique mapuche, l'éducation repose sur une organisation sociale avec des expressions culturelles, des normes de vivre-ensemble, des formes de travail, une langue et une religion propres. Dès lors, les nouvelles générations mapuches ont appris à cohabiter avec une double rationalité éducative, comprise comme la capacité à intégrer des connaissances éducatives – y compris contradictoires – depuis des rationalités culturelles distinctes. Aussi l'éducation mapuche repose-t-elle sur trois aspects centraux : a) une base épistémique de connaissances éducatives propres adossées à la mémoire sociale héritée des collectivités mapuches historiques ; b) la notion de relation au savoir ; c) le défi que constitue la réponse à la double rationalité en éducation à partir d'un cadre de référence qui repose sur l'équation proposée par Lahire : « passé incorporé/assimilé + contexte d'action présent = pratiques observables » (Quilaqueo *et al.*, 2016).

La base épistémique qui rend compte de l'éducation mapuche s'appuie sur la notion d'action éducative *kimeltuwün* (Quilaqueo *et al.*, 2016). Cette notion permet d'exposer des idées variées au sujet de la méthodologie de l'éducation mapuche, qui repose sur la construction sociale de la connaissance. Ce sont des idées de méthodes qui organisent l'apprentissage-enseignement selon le contexte social et territorial en fonction du type de savoir que l'on dispense. Dans le *kimeltuwün*, on découvre une attitude, un contenu et un procédé particulier pour comprendre et expliquer le milieu social, culturel, naturel et spirituel, avec une insistance toute particulière sur l'induction. Dans le discours des parents, le *kimeltuwün* est la logique formatrice utilisée entre deux personnages, ou plus, afin de construire une connaissance à partir de savoirs extraits de la mémoire sociale de chaque famille et de la collectivité mapuche historique.

Selon Quilaqueo et Quintriqueo (2010), les principaux arguments qui figurent dans la logique de construction sociale de la connaissance éducative mapuche sont : 1) une attitude de respect et d'estime qui doit être instaurée entre les membres de la famille et de la communauté parentale, exprimée en langue mapuche comme « *küme yamüwal ta che* » ; 2) un procédé qui canalise la connaissance qui permet de former la personne dans un cadre familial et communautaire, désigné comme « *küme rakizuam niael ta che* » ; 3) une méthode qui guide la relation apprentissage-enseignement sur la base d'un contenu défini comme « *kim che geael ta che* » ; et, enfin, 4) une approche évaluatrice, afin de

conclure si la personne agit solidairement dans sa communauté, avec l'expression « *küme che gael ta che* ». C'est ainsi que les enfants mapuches, en entrant dans l'éducation scolaire, construisent une double rationalité qui est le résultat de leur immersion dans l'éducation familiale mapuche et dans l'éducation scolaire classique (Quilaqueo *et al.*, 2016).

DOUBLE RATIONALITÉ ÉDUCATIVE DES MAPUCHES

La double rationalité éducative des Mapuches a été promue par les pères de famille comme une stratégie permettant de résister à la domination sociale et culturelle de l'État. D'une part, ils ont continué à former leurs enfants depuis leur propre rationalité et, de l'autre, ils ont assimilé la rationalité scolaire pour s'intégrer dans la société chilienne. Ces deux rationalités se complètent avec d'autres formes, comme la pensée occidentale économique et religieuse, etc. Toutefois, la dimension la plus fondamentale dans l'éducation mapuche a trait au passé assimilé car il représente l'apport majeur des pères de famille à la scène de l'action éducative. En d'autres termes, ils transmettent l'ensemble de leurs expériences acquises sous forme d'habiletés ou de dispositions pour agir, sentir et penser comme une condition vitale et permanente. Ce sont des capacités qui permettent aux Mapuches de jouer leur rôle aussi bien dans les familles et communautés rurales et urbaines qu'au sein de la société chilienne dans sa globalité, ce qui constitue le résultat de l'articulation de la connaissance éducative mapuche et scolaire.

Le modèle d'articulation des connaissances mapuche et scolaire que nous proposons est conçu pour saisir les problèmes d'enseignement et d'apprentissage dans une réalité socio-culturelle complexe et multi référentielle, à partir d'une approche transdisciplinaire. Dans cette réalité, les sujets s'impliquent dans un temps, un espace et un territoire sur lesquels ils élaborent une connaissance sociale fondée sur des *épistémès* rivales, ce qui produit un entre-apprentissage socioculturel, qui permet de découvrir les différences, plutôt que la confusion et l'homogénéisation (Quintriqueo et Torres, 2012). Dans ce modèle, les deux modes de connaissances que nous avons évoqués coexistent de fait dans le contexte socio-historique des familles et communautés mapuches. L'articulation des connaissances y naît de l'intersubjectivité que porte chaque sujet, mémoire sociale à lui seul, ce qui permet à l'élève de dialoguer avec les logiques des savoirs scolaires, afin de négocier les notions de vérité. Ainsi, « l'articulation des connaissances » est un processus qui vise : 1) l'implication des acteurs du milieu éducatif et social dans la co-construction de la connaissance ; 2) la relation et la mise en série des connaissances à enseigner ; 3) le développement des capacités afin de mettre en relation les connaissances, et 4) la progression de l'élève dans les différents niveaux de maîtrise des connaissances, afin d'atteindre le succès scolaire et éducatif.

DISCUSSION ET PROJECTION

Au cours de cette étude, nous avons eu recours à deux concepts principaux pour apporter une réponse à ce que signifie la double rationalité éducative pour les Mapuches : la double immersion et la culture. Le concept de double immersion se réfère à l'apprentissage des langues étrangères utilisé principalement pour l'anglais, en ce qui concerne les populations indigènes du Canada. Toutefois, dans notre cas, la double immersion est proposée pour mener à bien l'analyse de l'éducation mapuche, en mettant en relation aussi bien l'immersion pour l'apprentissage des savoirs éducatifs scolaires en langue castillane que les savoirs éducatifs mapuches en langue *mapunzugun*.

D'autre part, le concept de culture ne se réfère pas seulement à un concept abstrait, telle une photographie de réalités sociales que l'on pourrait observer historiquement, mais également à un produit de l'héritage social, qui a une valeur emblématique dans l'éducation reconnue comme un droit imprescriptible. Dans le cas des Mapuches, il nous semble indéniable qu'ils vivent et cohabitent avec des cultures différentes et que celles-ci peuvent être classées d'un point de vue comparatiste. Pour nous, même si nous comprenons qu'il existe un « problème culturel » produit par les changements sociaux des familles mapuches, nous interrogeons la culture depuis la perspective de la diversité socioculturelle et de l'approche éducative interculturelle. C'est de la sorte qu'il nous semble possible d'étudier les sociétés indigènes et d'établir des critères de classification qui émergent de l'interaction des logiques propres aux pensées mapuche et occidentale.

Par conséquent, afin d'expliquer les caractéristiques de l'éducation mapuche qui orientent la formation des garçons, filles et jeunes gens, nous considérons trois types d'immersion éducative dans l'usage de la rationalité éducative mapuche : 1) dans des contextes familiaux intracommunautaires ; 2) dans le milieu scolaire ; 3) dans le milieu social chilien. Dans le premier cas, c'est la famille qui développe une éducation fondée sur la mémoire sociale, selon les particularités géographiques du contexte d'appartenance du groupe familial (Poblete, 2001). De cette manière, l'éducation mapuche répond à des références géo-historiques et actuelles du contexte de vie, en définissant de nouveaux cadres d'action en fonction des changements sociaux, éducatifs et géopolitiques vécus en Araucanie. La seconde caractéristique est l'immersion scolaire. Elle est marquée par la formation de l'État chilien qui s'est faite en colonisant des territoires occupés de manière immémoriale par les Mapuches et, pour ces derniers, elle est passée par l'apprentissage de la langue castillane, de métiers et de professions non mapuches qui sont devenus des moyens de survie dans la société occidentale. La troisième caractéristique est la double immersion éducative, marquée par l'insertion sociale et culturelle dans la société chilienne, ce qui implique d'apprendre à vivre au moins avec deux logiques de savoirs et de connaissances éducatives – mapuches et scolaires.

Dans notre travail de terrain et d'analyse des résultats, l'on peut observer que la double rationalité éducative est le produit de l'assentiment des familles mapuches, au moment où elles adoptent l'éducation scolaire, sans que l'école ait préalablement considéré l'éducation mapuche. On peut également percevoir le manque de considération de la part de l'institution scolaire à l'égard de la culture des familles et communauté mais, loin d'être rejetée, elle est considérée comme le moyen d'une intégration dans la société chilienne. L'éducation traditionnelle parvient encore à former les nouvelles générations en utilisant une langue propre mais le mépris dont souffrent les étudiants mapuches se traduit notamment par une perte de l'usage de la langue *mapunzugun* et des pratiques culturelles héritées.

Parmi les Mapuches, comme ces derniers possèdent à la fois la logique de formation de l'école et la logique d'éducation familiale, la notion de relation au savoir donne lieu à la reconnaissance de leurs savoirs utilisés dans la construction sociale de la connaissance, tout particulièrement de ces savoirs niés par le système scolaire (Quilaqueo y Torres, 2012). C'est à ce sujet que l'équation proposée par Lahire selon laquelle le passé incorporé + le contexte présent de l'action = les pratiques observables (Lahire, 2012) prend tout son sens. Dans la formule, les pratiques observables rendent compte d'une relation au savoir où les contenus et les manières d'enseigner et d'apprendre se déploient depuis ces deux logiques culturelles chez les élèves mapuches, ce qui pourrait également être développé pour des élèves non mapuches.

La formation des enseignants depuis une approche éducative interculturelle

L'interculturalité prétend être une proposition éthique, épistémique et politique qui se donne pour objectif de construire des sociétés démocratiques qui articulent l'égalité et la reconnaissance des différentes sociétés et cultures. Pour ce faire, il est nécessaire de proposer des alternatives au caractère monoculturel de l'éducation scolaire, qui prédomine dans la plupart des pays latino-américains. Ces trois perspectives se croisent, s'entrechoquent et s'articulent parfois de manière contradictoire dans les diverses recherches, expériences et propositions qui sont menées à bien sur le continent. Ce constat repose sur la nécessité d'apprendre à partir de la biodiversité sur le mode interculturel, pour dépasser la monoculturalité tant dans le contexte scolaire que familial et communautaire. C'est ce qui est ratifié dans l'article 14 de la *Déclaration des droits des peuples indigènes*, qui stipule que les indigènes ont le droit d'établir des systèmes et des institutions qui dispensent l'éducation dans leurs langues, ce qui veut dire avec leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.

Ce qui vient d'être exposé est un défi pour travailler à partir d'épistémologies qui présentent des cadres de référence, des parcours historiques, des réflexions logiques et éducatives distinctes, afin de traduire dans le programme scolaire les savoirs mapuches également.

Cela implique de dépasser la standardisation et de privilégier davantage le sens et la signification des apprentissages scolaires ; d'accepter qu'il y ait d'autres manières de penser, de sentir, de connaître et de concevoir qui sont différentes pour progresser dans la complexité de la société actuelle, ce qui constitue le résultat d'un programme scolaire interculturel pour tous et non seulement pour les indigènes. Nous soutenons qu'il est nécessaire de mener à son terme un processus de formation initiale et continue des professeurs en favorisant le développement des compétences didactiques et l'acquisition de savoirs et de connaissances éducatives qui s'appuient sur la pédagogie, l'éducation et l'*épistémè* indigène.

L'éducation dans des contextes de diversité sociale et culturelle, dans le cas mapuche, ne passe pas seulement par le fait d'incorporer leurs connaissances culturelles et leurs savoirs propres dans le curriculum scolaire mais il est également nécessaire de comprendre les processus émotifs qui sous-tendent les dynamiques culturelles exprimées par les conduites dans le contexte éducatif. Ceci implique la reconnaissance des normes sociales et émotionnelles qui peuvent différer entre les sujets qui appartiennent aux différentes cultures qui se révèlent dans les relations interculturelles.

La contribution des sciences sociales sur ce point est fondamentale par le biais de la recherche historico-documentaire et empirique des savoirs propres aux peuples indigènes, avec le dessein de réviser ce que les modèles européens et occidentaux présentent comme souhaitable pour les indigènes eux-mêmes. Dans ce cadre, cette construction théorique doit rendre compte d'une pluralité épistémologique qui inclura aussi bien les visions occidentales qu'indigènes à partir d'une relation symétrique. Ceci permettra de dévoiler les connaissances propres aux peuples indigènes et de participer de cette manière à leur revitalisation.

Une telle démarche implique de dévoiler ces croyances et stéréotypes qui maintiennent la primauté d'une idée occidentale et européenne, ainsi que le racisme et la tendance à la « normalisation » de la déficience cognitive d'enfants de cultures minoritaires, comme cela a pu être le cas pour les Mapuches au Chili. Dans cette perspective, l'ensemble des contenus et des principes éducatifs proposés ici est constitué des savoirs et connaissances propres à l'éducation familiale, laquelle a des conséquences directes dans la construction de compétences sociales et émotionnelles des garçons et filles mapuches.

Dans une perspective éducative interculturelle, le défi consiste en effet à envisager dans l'éducation scolaire les processus de socialisation qui s'appuient sur l'épistémologie indienne pour, dans le cas mapuche, répondre aux contextes socio-historiques particuliers dans lesquels s'inscrit l'école postcoloniale. Ceci implique de défendre un pluralisme épistémologique, afin de comprendre d'autres formes d'éducation en contexte scolaire qui articulent le dialogue de savoirs et les relations interculturelles entre professeurs et élèves, et vice-versa, qu'ils soient ou ne soient pas mapuches.

BIBLIOGRAPHIE

FALAVIGINA C., ARCANIO M. (2011) : « Redes teóricas sobre la noción “la relación con el saber”: elementos para el análisis de una noción en construcción », *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Rosario, n° 22, p. 7-16.

FERRÃO M. (2010) : « Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales », *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, vol. 36, n° 2, p. 333-342.

LAHIRE B. (2012) : *Monde pluriel : penser l'unité des sciences sociales*, Paris : Éditions du Seuil.

POBLETE M. (2001) : « Comunidades mapuches de Panguipulli y educación: las primeras décadas del siglo XX », *Revista Austral de Ciencias Sociales*, n° 5, p. 15-27.

QUILAQUEO D., QUINTRIQUEO S., RIQUELME E. *et al.* (2016) : « Educación mapuche y educación escolar en La Araucanía: ¿doble racionalidad educativa ? », *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 46, n° 162, p. 1050-1070.

QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO S. (2010) : « Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches », *Polis*, Bolivia, vol. 9, n° 26, p. 337-360.

QUINTRIQUEO S., RIQUELME E., MORALES S. *et al.* (2017) : « Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche : principales tensiones epistemológicas », *Revista Brasileira de Educação*, 22 (71), p. 1-19.

QUINTRIQUEO S., QUILAQUEO D., LEPE-CARRION *et al.* (2014) : « Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile », *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, n° 2, p. 201-217.

QUINTRIQUEO S., QUILAQUEO D., PEÑA-CORTES F., *et al.* (2015) : « Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche », *Alpha*, n° 40, p. 131-146.

QUINTRIQUEO S., TORRES H. (2012) : « Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche », *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, n° 1, p. 16-33.