

DISCRIMINATION DE LA CULTURE MAPUCHE DANS
LE SYSTÈME ÉDUCATIF CHILIEN:
BEAUCOUP À DIRE ET BEAUCOUP À FAIRE*

*par Abraham Magendzo,
en collaboration avec Claudia Dueñas et Francisco Vergara*



I. Contexte

Depuis la pacification de l'Araucanie, événement qui signa l'intégration des Mapuches à l'État chilien, ce peuple est confronté à une lutte permanente pour assurer sa survie et celle de sa culture. Hélas, cet effort se heurte à de nombreux obstacles.

Pour les Mapuches, la pacification représenta un profond traumatisme: l'irruption d'une autre culture revendiquant une mission «civilisatrice» face à la prétendue «barbarie» de leurs propres traditions. Ce trait caractéristique de l'approche des conquérants espagnols, puis de l'État chilien, vis-à-vis du peuple mapuche s'est perpétuée de diverses manières jusqu'à nos jours, tant dans les politiques le concernant que dans les relations individuelles et quotidiennes entre les Mapuches et les non-Mapuches (Huincas). De fait, ces derniers restent dans l'ensemble convaincus qu'il leur appartient de tirer les membres de l'ethnie mapuche d'une condition «inférieure» et de les faire accéder au stade de développement «supérieur» associé à la culture dominante. Pour les Mapuches, cet objectif implique le renoncement à leur langue, à leurs traditions, à leurs structures sociales et à leur représentation du monde.

* *Traduit de l'espagnol*

II. Discrimination de l'ethnie mapuche dans la société chilienne

L'organisation des Nations Unies a défini la discrimination comme "la distinction, exclusion, restriction ou préférence ayant pour but ou pour effet d'annuler ou de limiter la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice des droits de l'homme" (ONU, 1965). Si l'on s'en tient à cette définition, la discrimination ne consiste pas simplement en un traitement différent, mais se caractérise par la volonté délibérée de diminuer ou d'annihiler «l'autre» en le privant de la jouissance et de l'exercice de ses droits, au nombre desquels figure le droit à la culture. De ce fait, la réflexion sur la discrimination nous conduit rapidement à méditer sur la notion de différence et de diversité, et à conclure que la quête de l'égalité ne saurait impliquer une homogénéisation des diverses cultures existantes, mais qu'elle suppose, au contraire, la reconnaissance de leurs mérites individuels et de leurs légitimités respectives.

Or, la société chilienne s'est montrée historiquement incapable de reconnaître la culture mapuche dans toute sa diversité et sa richesse, s'évertuant à l'inverse à élaborer à son sujet tout un éventail de stéréotypes qui, tantôt idéalisateurs tantôt dévalorisants, ont contribué au cours du temps à creuser le fossé en étouffant la spécificité des Mapuches et en occultant leur contribution au développement du pays. Pour Milán Stuchlik, la représentation courante de ce peuple n'est qu'une construction intellectuelle des Chiliens qui vise, non pas à le décrire ou à le comprendre, mais à fonder et justifier leur propre attitude à son égard (Stuchlik, 1974, p. 50). En d'autres termes, la société chilienne a enfermé les Mapuches dans une série de stéréotypes qui ont revêtu une grande importance idéologique et qui constituent, en même temps qu'une source indirecte de discrimination à leur encontre, l'un des principaux obstacles à la construction d'une identité mapuche en milieu urbain. Le premier des stéréotypes identifié par

cet auteur remonte à l'époque de la conquête et de la colonisation espagnoles, où l'on regardait les indigènes comme de «valeureux guerriers», mais aussi comme des sauvages et des barbares sans religion. Un deuxième stéréotype apparaît au moment de l'indépendance: les valeureux guerriers deviennent alors des «bandits sanguinaires» vivant de rapines et de pillages. La pacification en fait des «indiens veules et ivrognes» et, ultérieurement, une vision paternaliste dépeint les Mapuches comme des enfants qu'il faut éduquer et civiliser. Enfin, dans les années 60, prend forme une vision que Stuchlik qualifie de «pan-éducative»: "L'image de l'indien attardé, faible et ignorant subsiste, écrit-il, mais on lui impute désormais le désir d'apprendre, de changer de vie - en bref, de se «chiléniser»" (idem, p. 47).

À travers ces stéréotypes, la culture mapuche est mutilée, puisqu'on n'en reconnaît plus qu'une portion essentiellement négative au regard de laquelle la culture dominante apparaît comme l'unique salut. Un tel scénario exclut toute possibilité d'intégration culturelle, n'autorisant que l'assimilation, un processus déjà largement accompli au sein de cette ethnie «primitive».

S'agissant de l'exode rural des Mapuches, notamment à destination de Santiago, diverses études confirment qu'il passe par leur assujettissement à la société et à la culture huincas (occidentales/blanches) et, par voie de conséquence, par un affaiblissement de leur identité. De fait, les Mapuches qui migrent vers les villes doivent faire face non seulement à un mode de vie entièrement nouveau, mais aussi à un environnement fortement raciste et discriminatoire qui les incite à abdiquer leur propre culture dans l'espoir de se fondre plus facilement dans le moule. Ancan (1994, p. 12) note que "la première génération de Mapuches nés en ville s'est heurtée à un très lourd défi ethnico-culturel, car il lui a fallu affronter les exigences inconciliables de la tradition et de l'assimilation, au prix

d'un dramatique conflit identitaire." En bref, les Mapuches urbanisés se sont trouvés contraints d'abandonner leur culture et leur langue pour pouvoir s'intégrer à leur nouveau milieu.

Comme l'ont établi divers anthropologues, la culture mapuche a néanmoins survécu à ces épreuves grâce au maintien des croyances et des coutumes dans les villages. C'est cette persistance - ou résistance - de la culture et de la société mapuches jusqu'à nos jours qui a permis de parler d'une identité mapuche traditionnelle, identité qui tend à être occultée dans les agglomérations urbaines afin de s'adapter à un environnement hostile. Toutefois, soulignent Cuminao et Moreno (1998:24), "le migrant qui s'établit en ville ne coupe pas radicalement son lien avec la communauté rurale d'origine, mais il doit composer avec les nécessités de l'insertion et de l'intégration dans la société moderne. L'adaptation à la vie urbaine entraîne la déstructuration de la culture originelle et son remodelage en fonction du nouveau milieu, en l'occurrence l'espace urbain." De fait, les récentes études anthropologiques rompent avec l'idée communément admise selon laquelle les Mapuches des villes seraient totalement assimilés et semblables à n'importe quel autre groupe des quartiers populaires des agglomérations urbaines. Elles indiquent au contraire que, derrière le masque de l'intégration, subsiste une identité mapuche ou ethnique bien réelle, quoique très complexe et distincte de celle observée dans les communautés rurales en raison de la restructuration imposée par l'adaptation à la vie urbaine.

Les conclusions des différentes enquêtes consacrées au phénomène de l'urbanisation des indigènes ont été confortées par les résultats du recensement de 1992, qui a révélé que plus de 44 pour cent des Mapuches étaient alors établis dans la région métropolitaine. Ces statistiques officielles permettent de mettre en évidence une réalité encore méconnue: aujourd'hui, 6 Mapuches sur 10 vivent dans les

villes, près de la moitié résident à Santiago, et seulement 15,49 pour cent demeurent encore dans leur pays d'origine - la région de La Frontera, dont la capitale est Temuco.

Tout ceci nous impose une réflexion quant à la présence mapuche dans les centres urbains et à l'identité mapuche dans ce même milieu. Cette identité se fonde sur une mémoire historique et un passé commun qui assurent la continuité de la culture mapuche, mais sa transmission en milieu urbain passe par une adaptation et par des processus de réorientation d'une extrême complexité qu'on commence seulement à étudier et vis-à-vis desquels l'école joue un rôle qu'on ne saurait sous-estimer.

III. École, interculturalité et multiculturalité

Comme nous l'avons déjà souligné, la société chilienne, en dépit de sa profonde diversité culturelle, abrite toujours des comportements très discriminatoires qui semblent se répercuter dans le système éducatif. Historiquement, celui-ci a pratiqué une politique d'uniformisation et d'homogénéisation, sous les angles tant ethnique que culturel et linguistique, ignorant et occultant ainsi l'existence des peuples indigènes, leur culture et leur langue, ou les reconnaissant uniquement dans une optique ethnocentriste dominante qui dévalorisait leur apport et les présentait à travers des images stéréotypées à connotation très négative (Magendzo, 1978; 1996).

L'enquête intitulée "El conocimiento de los procesos de discriminación en la escuela" a mis en lumière les pratiques courantes de discrimination au sein de l'institution scolaire. S'agissant plus spécialement de la discrimination ethnique, elle a révélé que celle-ci intervient aussi bien entre élèves que dans la relation maître-élève, et qu'elle revêt des tournures particulières qui la distinguent des autres formes de discrimination identifiées. Les discriminations liées à l'aspect physique (obèses, laids), à la personnalité (timides,

dissipés) ou à la performance scolaire (mauvais élèves) se fondent sur des caractéristiques propres à l'individu et touchent à son identité personnelle; en revanche, la discrimination ethnique, qui vise essentiellement des jeunes d'origine mapuche, fait intervenir une composante culturelle et affecte la construction de l'identité culturelle, comprise comme "l'identité sociale focalisée sur l'appartenance à une culture" (Infante, 1998, p. 5). Dans les écoles visitées, on constate que l'existence théorique d'ethnies n'est pas mise en doute, mais que ces dernières sont envisagées comme des éléments «exotiques» fondés sur l'image stéréotypée élaborée par notre société, ce qui revient à nier la spécificité culturelle des intéressés. Parmi les clichés ou qualificatifs associés aux élèves d'origine mapuche par leurs camarades figurent les termes «folkloriques», «faibles et pauvres» ou «stupides». Quant aux enseignants, ils les perçoivent comme «plus calmes» et avouent parfois ressentir à leur égard un sentiment de pitié; par ailleurs, bien qu'admettant l'existence au sein de la société de formes de discrimination à l'encontre des Mapuches, ils considèrent que l'institution scolaire n'a aucune responsabilité dans ce phénomène et que certaines pratiques courantes dont eux-mêmes sont quotidiennement témoins - comme les moqueries relatives aux patronymes des Mapuches - ne revêtent aucun caractère discriminatoire.

Il convient de noter que la discrimination à l'école ne s'exprime pas seulement sous la forme classique de l'exclusion et du rejet, mais également d'une manière paradoxalement positive: le paternalisme et l'hypervalorisation de l'indigène, non pas du point de vue de la connaissance, mais à travers la mise en relief de certaines vertus associées aux Mapuches de l'époque de la Conquête. Quoique flatteuse, cette attitude contribue à perpétuer une image réductrice et dépassée de cette culture, image à laquelle les jeunes Mapuches d'aujourd'hui peuvent difficilement s'identifier et qui dresse un obstacle difficilement franchissable entre eux et leurs camarades de classe.

Ainsi, non seulement l'école participe à la discrimination envers les individus issus d'une culture perçue comme marginale, mais elle occulte les apports de ladite culture à la société et méconnaît la diversité propre à notre époque, alors même que cette diversité est universellement reconnue comme un élément essentiel du développement culturel, non seulement de chaque peuple, mais de l'humanité tout entière (Magendzo, 1994).

Tel est bien en effet le sens de l'article I de la *Déclaration des principes de la coopération culturelle internationale* adoptée, en 1966, par les Nations Unies: " Dans leur féconde variété, dans leur diversité et par l'influence réciproque qu'elles exercent les unes sur les autres, toutes les cultures font partie du patrimoine commun de l'humanité."

La négation de cette diversité et de l'influence réciproque des cultures, de même que la marginalisation et la dévalorisation de certaines cultures constitutives du patrimoine de l'humanité, ont eu des conséquences dévastatrices pour les peuples aborigènes. L'instauration d'une école monoculturelle (occidentale) et monolingue (castillan) a entraîné chez ces derniers un dramatique processus de déculturation et la perte de leurs langues maternelles ou vernaculaires en même temps qu'une profonde crise d'identité, car elle comportait de facto une dévalorisation de leur propre culture et de leurs langues, assimilées à une barbarie qui devait être dépassée. L'école a donc conforté l'attitude discriminatoire de la culture dominante en adoptant un modèle éducatif ethnocentriste et unificateur qui a rendu impossible la découverte de «l'autre», l'acceptation de la différence et la reconnaissance de la diversité culturelle de notre société.

Le problème essentiel réside dans le fait que les pratiques discriminatoires subies ou décrites par certains membres de l'institution scolaire ne sont pas reconnues comme telles. En d'autres termes, on observe au sein de l'école une dis-

crimination manifeste envers les individus appartenant à des ethnies primitives - notamment les Mapuches - mais ni les élèves ni les enseignants n'ont conscience d'y participer.

Que ce soit dans le contenu de l'enseignement ou dans les pratiques éducatives (le curriculum caché), le système scolaire chilien n'intègre aucune dimension vivante de la culture mapuche, contribuant ainsi de manière inconsciente à nier ou à limiter la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice des droits fondamentaux des peuples indigènes: "La culture nous procure un système de connaissances qui nous permet d'entrer en relation avec les autres et d'interpréter leurs comportements. C'est en assimilant les normes et règles transmises par la famille, l'école, les institutions religieuses, les pairs et les moyens de communication qu'on s'insère dans une culture" (Infante, p. 5). Or, la culture mapuche est absente de l'école, si ce n'est sous une forme stéréotypée; ni les manuels et autres supports pédagogiques, ni les méthodes et moeurs scolaires ne rendent compte de l'univers des jeunes Mapuches urbanisés d'aujourd'hui. De ce fait, c'est tout un pan de la réalité chilienne qui est occulté; l'existence même d'hommes et de femmes, d'enfants et d'adolescents appartenant à une ethnie constitutive de notre société est purement et simplement passée sous silence.

Ainsi, le système éducatif, plutôt que de favoriser la mobilité sociale et la ré-identification ethnique et culturelle des jeunes Mapuches des villes, contribue à accroître leur misère et leur isolement, et, en ignorant ou en négligeant les éléments constitutifs de leur identité, il fait fi de leur droit à la culture. L'école peut être à la fois un lieu d'assimilation de construction de l'identité culturelle; pour les jeunes Mapuches, elle s'est révélée être un instrument d'assujettissement à la culture dominante.

Dans le contexte de la renaissance démocratique, la société chilienne s'est trouvée confrontée au défi de devoir

réparer les dommages causés par un long passé de discrimination envers les peuples primitifs. S'agissant des politiques d'éducation publique, l'EIB (Educación Intercultural Bilingüe) a joué à cet égard un rôle important, mais son potentiel n'a pas encore été pleinement exploité. Sous sa forme actuelle, elle risque même, paradoxalement, d'entretenir la marginalisation des Mapuches urbanisés, son approche de la culture mapuche étant principalement axée sur le monde rural. De fait, la majorité des programmes coordonnés d'EIB touchent les régions VIII, IX et X (sud du Chili), les expériences dans la capitale demeurant encore isolées.

Certes, les jeunes d'origine mapuche scolarisés à Santiago sont des «immigrés» de deuxième, troisième ou quatrième génération, aussi la langue ne constitue-t-elle pas pour eux un facteur essentiel de la construction de l'identité, ni pour leurs parents n'ayant pas été éduqués en mapudungun. Néanmoins, ils continuent de subir une profonde discrimination en raison de leur origine ethnique, tant au sein de la communauté en général que dans le cadre de l'école. Dans ces conditions, l'EIB, en tant que politique d'intégration culturelle, s'avère nettement insuffisante, puisqu'elle ne prend pas en compte la réalité des Mapuches en milieu urbain ni la complexe trame de discriminations dans laquelle ils doivent évoluer.

Tout ceci rend très difficile l'élaboration de politiques éducatives adéquates pour l'intégration socio-culturelle. À notre avis, il importe avant toute chose de mettre en lumière et d'analyser de manière approfondie les diverses formes de discrimination et d'oppression qui ont cours au sein de l'institution scolaire. À partir de là, on pourra dégager des axes de réflexion et des propositions qui aideront cette dernière à prendre conscience de son rôle dans le processus de construction de l'identité et à mieux comprendre comment les discriminations dont elle fait preuve empêchent ou entravent ce processus. Alors, et alors seu-

lement, il sera possible de formuler des approches qui permettront à l'école d'assumer pleinement la diversité et de promouvoir en son sein une véritable multiculturalité, basée sur le respect du droit à la culture de tous ses usagers, quelles que soient leur origine ethnique et leur identité culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

CONADI. (1995). "La población Indígena en la Región metropolitana". Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Santiago de Chile. (Diffusion limitée).

CUMINAO, C., MORENO, L. (1998). "El Gijatum en Santiago. Reconstrucción de la identidad mapuche". Thèse d'anthropologie sociale, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile,

FOERSTER, R. (1993). "Introducción a la religiosidad mapuche". *Editorial Universitaria*, Santiago de Chile.

INFANTE, I. (1998). "Discriminación en educación en Chile. Versión preliminar". UNICEF, Santiago de Chile,

Investigación etnográfica Fondecyt 1960295. (1997). "Informe del proyecto El conocimiento de los procesos de discriminación en la escuela: Un aporte para la educación en el respeto a la diversidad", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile.

MAGENDZO, A. (1998). "Curriculum y Cultura en América Latina", PIIIE, Santiago de Chile.

MAGENDZO, A. (1994). "La invisibilidad del otro y la educación en derechos humanos, in Ensayos para la reconciliación". Derechos Humanos Fundamento de la convivencia. Concurso Nacional de Ensayos Segundo

Corporación de Reparación y Reconciliación, Santiago de Chile, pp. 13-35.

MAGENDZO, A. (1996). "Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad", PIIIE, Santiago de Chile; Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá, Colombia Cap.

NATIONS UNIES. (1965). *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale*.

NATIONS UNIES.(1987). *Déclaration des principes de la coopération culturelle internationale* (1966). In: Máximo Pacheco, "Los Derechos Humanos". Documentos Básicos. Editorial Jurídica de Chile, Santiago de Chile.

STUCHLIK, M. (1974). "Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea". Nueva Universidad, Santiago de Chile.

Les auteurs sont membres du Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile. Abraham Magendzo est également membre de l'équipe pédagogique du CIFEDHOP.
