



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS**

Déterminer les niveaux d'inclusion des étudiants dans un établissement éducationnel de Santiago du Chili, dans un contexte interculturel.

MEMORIA PARA OPTAR TÍTULO DE PROFESOR DE FRANCÉS.

AUTORES:

Juan Sánchez Vegas

Mauricio Farías Vargas.

PROFESOR GUÍA:

Malcolm Álvarez.

SANTIAGO DE CHILE, 14 DE SEPTIEMBRE 2020

Autorizado por

Sibumce Digital

AUTORIZACIÓN PARA REPRODUCCION SIBUMCE

Se solicita esta autorización a los autores de la investigación con el fin de alojar y publicar el trabajo en el Repositorio Digital SIBUMCE, a fin de dar libre acceso electrónico a las tesis, memorias y seminarios generados en la UMCE y así contribuir a su difusión, preservación digital y mayor



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION
UMCE



IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis,
memoria o seminario : _____

Fecha : _____

Facultad : _____

Departamento : _____

Carrera : _____

Título y/o grado : _____

Profesor guía/patrocinante : _____

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Santiago de Chile, _____ de _____ 20_____

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento

visibilidad en la comunidad académica y público interesado.

Agradecimientos.

“Según como sea la escuela así será la nación entera.”

Con esta frase de Gabriela Mistral queremos graficar la importancia que tiene para nosotros la investigación realizada durante el transcurso de esta memoria ya que consideramos que la necesidad de modernizar y a la vez humanizar la acogida de los estudiantes en toda su diversidad es un factor clave para un avance social en el país completo.

Es por esto que considerando nuestras propias experiencias pedagógicas y las muchas dificultades que en lo personal hemos debido sortear para conseguir llegar al término de nuestra formación, valoramos enormemente la ayuda de quienes hicieron posible nuestra reincorporación a la carrera y de cada uno de quienes nos ayudaron en el proceso de la práctica final y con la investigación de nuestra memoria. Destacar el apoyo de todo el departamento de pedagogía en francés, en especial de nuestro profesor guía Monsieur Malcolm Álvarez, nuestra profesora de práctica Madame Patricia Rojas y de todos los profesores, compañeros y funcionarios de la UMCE que se mostraron siempre dispuestos a ayudarnos a sortear las barreras que se presentaron durante este proceso.

La escuela como reflejo de la sociedad entera que planteó Gabriela Mistral, nos muestra hoy problemáticas urgentes en materia de inclusión educativa y el idioma francés al cual hemos dedicado buena parte de nuestros años de estudio ha hecho su entrada en los establecimientos educativos de nuestro país revelando lo segregado y poco inclusivo que puede ser el sistema educacional chileno y lo mucho que nos queda avanzar como sociedad. Dicho lo anterior nuestro desafío es responder a la confianza entregada con nuestro aporte al desarrollo de una escuela más inclusiva y eficiente que vea en las diferencias de su alumnado una fuente de recursos educativos y un aporte en el cual la sociedad chilena se pueda reflejar con orgullo, Consideramos que esa es la mejor manera de retribuir vuestra ayuda.

Merci Beaucoup de tout notre cœur.

Remerciements.

« Selon la façon dont l'école est, la nation entière le sera aussi. »

Avec cette phrase de Gabriela Mistral nous voulons illustrer l'importance pour nous de cette recherche menée au cours de ce rapport car nous considérons que la nécessité de moderniser et à la fois humaniser l'accueil des étudiants dans toute leur diversité est un facteur clé pour un progrès sociale dans tout le pays.

C'est pourquoi compte tenu de nos propres expériences pédagogiques et des nombreuses difficultés que nous avons personnellement dû surmonter pour arriver au terme de notre formation, nous apprécions grandement l'aide de ceux qui ont rendu possible notre retour à la carrière et de chacun de ceux qui nous ont aidés. dans le processus de pratique finale et avec la recherche liée à notre mémoire. Souligner le soutien de tout le département de pédagogie en français (UMCE), en particulier de notre professeur de guide Monsieur Malcolm Alvarez, de notre professeure de pratique Madame Patricia Rojas et de tous les professeurs, collègues et fonctionnaires de l'UMCE qui étaient toujours prêts à nous aider à dépasser les obstacles qui se sont posés au cours de ce processus.

L'école, reflet de toute la société que Gabriela Mistral a soulevée, nous montre aujourd'hui des problèmes urgents en termes d'insertion scolaire et la langue française à laquelle nous avons consacré une bonne partie de nos années d'études a fait son entrée dans les établissements scolaires de notre pays en révélant à quel point le système éducatif chilien peut ségrégateur et peu inclusif et combien de progrès nous reste-t-il en tant que société. Cela dit, notre défi est de répondre à la confiance accordée par notre contribution au développement d'une école plus inclusive et efficace qui voit dans les différences de ses élèves une source de ressources éducatives et une contribution dans laquelle la société chilienne peut fièrement refléter. Nous pensons que c'est la meilleure façon de rembourser votre aide.

Merci Beaucoup de tout notre coeur.

RESUMÉE

Cette recherche a pour objectif d'analyser la complexité de l'éducation interculturelle d'offrir des bases théoriques pour aborder la problématique de l'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif. Pour un enseignant et sa pratique pédagogique, l'approche interculturelle dans l'éducation est contingente, car elle est le produit de phénomènes sociaux qui répondent à une dynamique de relations de pouvoir latente dans les sociétés actuelles. C'est pourquoi il est nécessaire de lever les doutes sur le sens de concepts tels que la diversité culturelle, le multiculturalisme, l'état-entre autres, dans le but d'ouvrir la route à une compréhension sur la manière d'appliquer l'éducation inclusive dans des contextes interculturelles. C'est ainsi que notre mémoire se présente comme un parcours panoramique sur ces thèmes, mais en même temps elle tente de donner des directives et des méthodologies pertinentes pour aborder systématiquement le procès d'éducation inclusive dans les communautés scolaires. Cette recherche s'appuie sur l'indice d'inclusion qui fournit un guide pour déterminer le niveau d'inclusion d'une école donnée. La méthodologie utilisée est basée sur la conception descriptive. Nous utilisons des techniques quantitatives et qualitatives. Nous avons utilisé un questionnaire comme instrument de recherche. Lequel a été appliqué dans un établissement de la zone nord de Santiago, spécifiquement dans la commune de Quilicura.

Paroles clés

Interculturelle, éducatives inclusive, diversité culturelle, index d'inclusion

ABSTRACT

Para un profesor y su práctica pedagógica el enfoque Intercultural en la educación resulta contingente ya que es producto de fenómenos sociales que responden a una dinámica de relaciones de poder latente en la sociedades actuales, las cuales proporcionan la percepción de estar habitando en una constante crisis e incertidumbre, es por ello que se hace necesario despejar dudas en torno al sentido de conceptos tales como diversidad cultural, multiculturalidad, estado-nación, entre otros, con el objetivo de encauzar el camino a una comprensión sobre cómo aplicar la educación inclusiva en contextos interculturales. Es así como nuestra memoria se presenta como un recorrido panorámico sobre dichos temas, no obstante, intenta al mismo tiempo dar pautas y metodologías

pertinentes para abordar sistemáticamente el proceso de educación inclusiva en comunidades escolares. Para lo cual dicha investigación se apoya en el “index de inclusión” que proporciona una guía para determinar el nivel de inclusión que posee una determinada escuela. La metodología empleada se basa en el diseño descriptivo. Utilizamos técnicas cuantitativas y cualitativas. Empleamos, como instrumento de investigación, un cuestionario. El cual fue aplicado en un establecimiento de la zona de norte de Santiago, específicamente en la comuna de Quilicura.

Palabras claves

interculturalidad, educación inclusiva, diversidad cultural, index de inclusión

RESUMEN

resumen

Esta investigación tiene como objetivos analizar la complejidad de la Educación Intercultural, ofrecer fundamentos teóricos para abordar la problemática de la incorporación de alumnos extranjeros al sistema educativo. Para un profesor y su práctica pedagógica el enfoque Intercultural en la educación resulta contingente ya que es producto de fenómenos sociales que responden a una dinámica de relaciones de poder latente en las sociedades actuales, es por ello que se hace necesario despejar dudas en torno al sentido de conceptos tales como diversidad cultural, multiculturalidad, estado-nación, entre otros, con el objetivo de encauzar el camino a una comprensión sobre cómo aplicar la educación inclusiva en contextos interculturales. Es así como nuestra memoria se presenta como un recorrido panorámico sobre dichos temas, no obstante, intenta al mismo tiempo dar pautas y metodologías pertinentes para abordar sistemáticamente el proceso de educación inclusiva en comunidades escolares. Para lo cual dicha investigación se apoya en el “index de inclusión” que proporciona una guía para determinar el nivel de inclusión en comunidades educativas. La metodología empleada se basa en el diseño descriptivo. Utilizamos técnicas cuantitativas y cualitativas. Empleamos, como instrumento de investigación, un cuestionario. El cual fue aplicado en un establecimiento de la zona de norte de Santiago.

Index

I.	Présentation du problème	9
II.	Contexte.	14
III.	Objectifs	20
	3.1 Objectif général.....	20
	3.2 Objectifs spécifiques.....	20
IV.	Justification.....	22
V.	Cadre conceptuel.....	26
	5.1 L'Interculturelle	26
	5.2 Concepts généraux sur la Diversité Culturelle et Multiculturalisme.....	32
	5.3 Brève Histoire de l'Approche Multiculturelle	37
	5.4 Interculturalité et État-Nation Contemporaine	39
	5.5 Interculturelle et Théorie Politique	44
	5.6 Interculturalité et Néolibéralisme.	47
	5.7 Approche Interculturelle dans les processus éducatifs.	50
	5.8 Développement des auteurs concernant les concepts d'inclusion et d'intégration par rapport à l'éducation.....	55
	5.9 Les dimensions de l'indice d'inclusion.....	56
	6.0 Le concept d'intégration scolaire	59
VI.	Cadre méthodologique.....	63
	6.1 Le Paradigme de la recherche.	63
	6.2 Instrument de collecte des Données.....	64
	6.3 Table de Catégories	65
	6.4 Instrument de recherche.....	67
VII.	Analyse des données.....	68
VIII.	Proposition pédagogique	80
	8.1 La journée :	81

IX. Projections et Conclusion	85
X. Bibliographie.....	89
XI. Annexes	93
11.1 EL INSTRUMENTO	93
11.2 SOLICITUD DE ENTREVISTA	94
11.3 CORREO JEFA UTP.....	95
11.4 TRANSCRIPCIÓN.....	95

I. Présentation du problème

I. Présentation du problème

Actuellement, les phénomènes sociaux tels que la mondialisation, le changement climatique et les mouvements migratoires, entre autres, elles ont provoqué de nouveaux types de relations humaines au sein des sociétés perturbatrices du monde et notre pays, en tant que nation, n'a pas été en marge de cette réalité souscrite dans un climat marqué d'inégalités, de discriminations et d'exclusions. Un tel scénario est contrasté avec la prémisse discursive qui "l'accessibilité à une éducation de qualité dans des conditions d'égalité et des possibilités d'apprentissage pour tous est un engagement des pays qui plaident pour la mise en œuvre de l'initiative sur l'éducation pour tous" (*Unesco*, 2009) ; À ce jour, il est difficile de garantir l'égalité des chances à tous les habitants d'une zone géographique donnée, qui s'identifient et se reconnaissent comme participant d'un solide communauté au sein d'un État-nation. Toutefois, à l'horizon, des phénomènes macro-économiques globaux tels que l'intégration progressive des marchés internationaux se développent équitablement, la mondialisation des canaux de communication par le biais de la société de l'information qui contribuent à la création de nouveaux rôles culturels beaucoup plus interactifs, confus, changeants et éphémères, qui *s'intercalent* dans le devenir de la diversité culturelle croissante des sociétés contemporaines qui s'opposent à l'émergence de soi-disant "nationalismes" produit du discrédit des régimes Démocratiques et d'autre part la prise de conscience globale de la protection des droits de l'homme en relation avec le pluralisme culturel et sa dynamique complexe d'identité culturelle entre groupes humains confrontés à la mondialisation.

Ces facteurs ont, dans une certaine mesure, fait du concept d'inclusion un élément commun dans différents domaines du développement de l'humanité, mais c'est dans le domaine de l'éducation qu'il représente, en tant que notion récente, une structure complexe de significations, appropriations et sens, ses racines sont diverses et même contradictoires selon le lieu de production de ses définitions les plus appropriées. Ses usages au niveau des politiques publiques et des agendas globaux de l'éducation contiennent divers angles et perspectives dans lesquels figurent des tensions et des convergences propres au terrain des luttes et de l'activisme des soi-disant mouvements ethnique, elle acquiert donc une importance idéologique pour affronter les questions du pouvoir, de l'exclusion et de la *subalternité*. C'est pourquoi notre travail vise à faire de la réduction de l'exclusion sociale le dénominateur commun de l'éducation inclusive. En

d'autres termes, l'inclusion dans l'éducation est liée à l'accès, à la participation et à la réussite de tous les élèves, l'accent étant mis en particulier sur ceux qui risquent d'être exclus ou marginalisés. C'est pourquoi cette recherche se veut un parcours affirmatif par rapport aux concepts d'inclusion et d'intégration éducatives comme voies différenciées et avec des perspectives différentes dans l'éducation et en parallèle jeter les bases pour de nouvelles recherches ou études de ce sujet.

Pour ce faire, nous procéderons à une sorte de revue panoramique de la notion d'*interculturalité* pour ensuite définir et diagnostiquer le processus d'inclusion dans les contextes éducatifs du système éducatif chilien. À partir de l'application de l'outil de recherche basé sur les paramètres de l'indice d'inclusion à un établissement de la commune de *Quilicura* que nous définirons comme "un ensemble de matériel conçu pour aider les écoles à progresser vers une éducation inclusive. L'objectif est de construire des communautés scolaires *collaboratives* qui favorisent des niveaux de réussite des élèves de pour tous les élèves (Ainscow, 2010). Cette recherche, considère la réflexion sur *l'Indice d'inclusion*, le quel s'agit d'un ensemble d'éléments conçus pour aider les écoles à progresser vers une éducation inclusive. L'objectif est de construire des communautés scolaires actives et participatives qui encouragent tous les élèves à atteindre des niveaux élevés de réussite. Sera également consacrée à la réalisation d'un parallèle avec le *DUA* (Diseño Universal para el Aprendizaje) Que signifie « la conception universelle de l'apprentissage » qui est un autre moyen de répondre à la diversité dans les contextes éducatifs par la différence entre les programmes scolaires et les pratiques pédagogiques des enseignants, C'est-à-dire, n'englobe pas tous les acteurs de l'éducation comme l'Index d'inclusion avec le paradigme de la construction de la culture inclusive.

C'est pour cela que la création de culture inclusive dan l'école devient le défi pour les communautés éducatives, c'est pourquoi le ministère de l'éducation élabore des plans et des méthodologies visant à construire des communautés inclusives répondant aux besoins des élèves à partir d'une perspective interculturelle en classe, autrement dit, il ne suffit plus de parler et de mettre en œuvre des programmes d'intégration pour les étudiants avec des besoins spécifiques. À l'heure actuelle, il faut passer à l'étape suivante, celle de l'inclusion.

Or, de cette réalité, nous pouvons constater que les étudiants d'origine haïtienne se trouvent dans une position moins avantageuse en ce qui concerne au facteur linguistique. C'est pourquoi il est indispensable, pour le développement de cette recherche, de s'engager dans la définition et la différenciation de la notion d'inclusion par rapport à la notion d'intégration, toutes les deux situées dans le domaine éducatif. Cela nous permettra d'utiliser clairement la terminologie relative à l'objectif poursuivi par ce travail de recherche, en termes de révéler l'état actuel de l'éducation chilienne par rapport à l'arrivée d'étudiants d'origine haïtienne, qui ne parlent pas du tout l'espagnol, ainsi que la réponse donnée par le système éducatif chilien au cours de ces dernières années.

En définitive, le but de notre étude est de donner une vision de l'inclusion éducative, en soulignant les caractéristiques pertinentes à considérer pour faire en sorte qu'un établissement scolaire devient inclusif, c'est-à-dire qu'il parvienne à une culture inclusive, c'est pourquoi l'indice d'Inclusion est pris comme référence pour cette enquête. Simultanément la présente recherche aborde les multiples significations et usages qui lui sont attribués au terme *interculturalité* le considérant comme un objet construit historiquement dans le cadre d'un complexe de relations politiques, économiques, sociales et culturelles. Raison pour laquelle il est indispensable d'avoir une clarté sur la définition et les aspects impliqués ; Bien que l'*interculturalité*, comme notion récente dans le domaine de l'éducation, représente un réseau complexe de significations, d'appropriations et de sens, l'objectif est de donner un aperçu complet d'un point de vue pédagogique, sociologique et historique.

Enfin, la présente étude a pour objet de présenter une description et une réflexion sur l'intégration de l'éducation, en tenant compte des piliers nécessaires à son développement et à sa mise en œuvre, en précisant que l'objectif ultime de l'éducation inclusive est de contribuer à l'élimination de l'exclusion sociale résultant des attitudes et des réponses à la diversité raciale, à la classe sociale, à l'ethnicité, à la religion, au genre ou à toute autre distinction humaine. L'éducation inclusive reconnaît la différence comme une valeur où chaque étudiant peut y participer sur un pied d'égalité, en reconnaissant les différences et les particularités individuelles, en se construisant sur la base de la participation et des accords de tous les acteurs éducatifs qui y convergent, en surmontant les obstacles qui surgissent dans le processus de la coexistence scolaire.

Pour terminer, la situation actuelle de notre pays nous oblige à mener des recherches et des analyses sur l'intégration des enfants haïtiens dans le système éducatif chilien. Cette étude vise à mettre en évidence la barrière linguistique qui se présente comme limitant le développement optimal des enfants dans ce nouveau pays et leur intégration dans son nouveau système scolaire. La première étape consistera à revoir la bibliographie spécialisée afin de clarifier des concepts clés qui seront utilisées tout au long de la recherche, tels que la notion d'inclusion et d'intégration, l'histoire de l'approche *interculturelle*, la diversité culturelle, entre autres. Deuxièmement, l'instrument de recherche sera appliqué dans un collège subventionné de la commune de *Quilicura*. Finalement, des enseignants travaillant et/ou ayant travaillé avec des étudiants haïtiens seront interrogés, grâce à leurs expériences, on déterminera les avantages et les inconvénients du processus d'inclusion et les outils qu'ils ont générés pour répondre à la diversité de la réalité éducative.

II. Contexte.

II. Contexte.

Le Chili a passé par un remarquable période de développement entre les années 2000 et 2017, avec une grande augmentation du revenu par habitant, actuellement le pays se place comme la cinquième plus grande économie de l'Amérique latine d'après chiffres de la banque mondiale 2018 <https://www.bancomundial.org/es/country/chile>. Grâce à la croissance économique du pays, qu'était vers le 4 % 2018, il est situé dans l'Avant garde des pays de l'Alliance du Pacifique, en dépassant les attentes des économistes locaux et des organisations internationales. Cette augmentation économique est due, d'après les spécialistes, aux taux d'investissement de notre pays et à la productivité de ces dernières années, cette situation a eu un impact direct sur la création des postes de travail, principalement dans le secteur privé.

Tout ce développement économique a eu des conséquences sur les processus des immigrations dans l'Amérique Latine. En conséquence, les États-Unis et le Canada ne sont plus les seuls pays visés par les immigrants pour aller chercher une meilleure qualité de vie, ceux-ci se tournent maintenant vers d'autres pays de l'Amérique Latine.

C'est ainsi que le Chili, est positionné comme une de nouvelles puissances économiques en Amérique latine, cette situation a déclenché de différentes vagues migratoires au XXI^e siècle. La première vague de migration (entre les années 1990 et 2000) a été composée par des personnes venues des pays telles que le Pérou, la Bolivie et l'Argentine. De nos jours, ils sont déjà insérés dans notre société et enrichissent notre gastronomie, notre culture et notre langue, contribuent ainsi au développement de notre économie et principalement à notre histoire.

Ce panorama du Chili pluriculturel s'étendait sur les dernières années, dans la deuxième vague d'immigration ont arrivés des immigrants vénézuéliens, des colombiens et des haïtiens. Les Vénézuéliens arrivent dans notre pays à cause du contexte sociopolitique interne au Venezuela. Le deuxième groupe, les colombiens, est venu par des différents motifs culturels et socio-économique, et finalement les haïtiens les seuls qui n'ont pas l'espagnol comme langue maternelle, a émigré à la recherche de meilleures conditions de vie de ce qui pourrait être aspiré s'il restait dans son pays d'origine. Ce dernier groupe a

eu un impact plus important sur la population chilienne ayant une couleur de peau différente et d'autres langues comme le créole et le français.

Selon les données de l'Institut national de la statistique (INE, 2018), le nom de migrants au Chili a atteint le chiffre de 1.251.225 personnes, atteignant pour la première fois un enregistrement historique, en représentant le 6,6% de la population actuelle. L'augmentation de la population immigrée doit être prise en compte, il faut noter que d'après le recensement de 2017, le pourcentage d'étrangers résidents ne représentait que 4% de la population.

Si nous considérons le nombre d'immigrants par régions, nous devons mentionner qu'il existe trois régions du Chili où le nombre d'immigrants résidents dépasse 10%. Parmi ces régions, celle qui est en tête de l'indice est Tarapacá avec 16,9%; suivi par Antofagasta avec 13,6%; Arica et Parinacota 10,4% et la région métropolitaine avec 10,2%. (INE, 2018)

C'est ainsi que nous pouvons comprendre que la population du Chili a augmenté grâce à l'arrivée d'immigrants et que la plupart d'entre eux habitent dans des zones de risque sociale ou dans des zones offrant davantage d'emplois. L'INE (2018) a indiqué que la région métropolitaine représentait 63,1% du total des immigrants du pays (789 412). En détail, les trois principales communes où ils résident sont Santiago, avec 212 037 habitants ; et Las Condes avec 52 783, plusieurs fois en raison de la proximité des travaux et de l'accessibilité au centre de la capitale.

Sur cette population immigrée, 646.128 sont des hommes et 605.097 sont des femmes et 23 % sont des vénézuéliens, s'installant comme la plus grande colonie immigrée du pays, suivi du Pérou et Haïti. Selon l'étude et la présentation du rapport "Estimation des personnes étrangères résidant au Chili" donné le 14 février 2019 par l'INE, les immigrants d'origine haïtienne ont montré une augmentation de leur population qui les a placés au troisième rang avec 179.338 résidents au 31 décembre 2018, et surmontant ainsi, en peu de temps, la présence de groupes historiques venues de pays comme la Colombie, la Bolivie et l'Argentine. Cette évolution de l'immigration haïtienne a donc eu des répercussions, tant sur le plan de l'emploi, que sur celui de l'éducation au Chili, bien que la première vague de migrations entre pays d'Amérique latine n'ait pas eu d'impact majeur

sur l'éducation, ni sur les politiques éducatives pour leur inclusion en classe. La réalité des immigrés haïtiens dans ce domaine est tout à fait différente parce qu'ils ne sont pas des hispanophones et ils parlent le Kreyòl Ayisyen, et le Français, qui a le statut de langue officielle en Haïti. Cette situation empêche l'interaction fluide en produisant une barrière communicative qui nuit le processus d'apprentissage et d'inclusion.

C'est ainsi que dans le domaine de l'éducation, certaines réflexions présentées dans le rapport du centre d'études du Ministère de l'éducation (MINEDUC) intitulé "Mapa del estudiantado extranjero en Chile" publié en avril 2018.

en la Región Metropolitana hay ciertas comunas que concentran la mayor cantidad de estudiantado extranjero. Este es el caso de las comunas en torno al centro de Santiago: Independencia, Santiago Centro, Recoleta y Estación Central, en nivel descendente. Por otro lado, solo en las comunas de Lo Espejo y La Reina hay distritos que, teniendo matrícula en establecimientos subvencionados, no cuentan con alumnado extranjero.

Además, aquellas personas procedentes de Haití tienden a ubicarse en la comuna de Quilicura por su relativa cercanía al aeropuerto y por los bajos precios de los arriendos). Si bien se pueden diferenciar algunas concentraciones de personas extranjeras, la evidencia muestra que se tendería a formar "clusters" por nivel socioeconómico y no por país de origen, replicando con esto los patrones de segregación social presentes en Chile (Schiappacasse, 2006)

À partir de cette publication nous pouvons constater qu'il existe un état d'abandon partiel dans lequel se trouvent les étudiants non hispanophones, plus spécifiquement d'origine haïtienne, au moment de leur entrée dans notre système éducatif, puisque, selon les constatations, la façon dont est rapporté le nombre d'étrangers inscrits dans un établissement à l'heure actuelle ne considère pas leur pays d'origine et encore moins la langue maternelle du nouvel étudiant. C'est l'un des facteurs qui rend difficile de les intégrer dans leur nouvel environnement éducatif et dans les relations d'apprentissage qu'ils peuvent créer avec leurs enseignants et leurs pairs. En même temps, il est évident qu'il n'existe pas d'informations claires sur la situation actuelle des étudiants haïtiens, ce

qui empêche le MINEDUC d'avoir des chiffres et des données concrètes pour établir un diagnostic correct sur les besoins des établissements dans ce sens et ainsi pouvoir créer un projet spécifique d'inclusion pour le cas.

Il indique en outre, qu'il n'existe pas de modèle d'évaluation des élèves dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol, ce qui a également des répercussions sur l'évaluation des résultats scolaires des établissements qui reçoivent plus d'étudiants sur cette condition. Il faut également tenir compte du fait qu'en connaissant le nombre d'élèves dans cette situation, le système éducatif devrait aboutir à la mise en place d'une stratégie pédagogique articulée permettant, par exemple, d'utiliser la langue française comme langue de transition pour l'apprentissage de la langue espagnole et ainsi ne pas négliger la connaissance préalable que l'étudiant a appris dans son pays d'origine ou à la maison avec sa famille.

Aujourd'hui, les phénomènes sociaux (mondialisation, changement climatique, mouvements migratoires) provoquent de nouvelles formes de relations humaines au sein de la société, qui constituent des défis pour les communautés éducatives. C'est pourquoi le Ministère de l'éducation élabore des plans et des méthodologies visant à construire des communautés inclusives, répondant aux besoins des élèves à partir d'une perspective interculturelle en classe, autrement dit, il ne suffit plus de parler et de mettre en œuvre des programmes d'intégration pour les étudiants avec des besoins spécifiques. À l'heure actuelle, il faut passer à l'étape suivante, celle de l'inclusion.

Or, de cette réalité, nous pouvons constater que les étudiants d'origine haïtienne se trouvent dans une position moins avantageuse en ce qui concerne au facteur linguistique. C'est pourquoi il est indispensable, pour le développement de cette recherche, de s'engager dans la définition et la différenciation de la notion d'inclusion par rapport à la notion d'intégration, toutes les deux situées dans le domaine éducatif. Cela nous permettra d'utiliser clairement la terminologie relative à l'objectif poursuivi par ce travail de recherche, en termes de révéler l'état actuel de l'éducation chilienne par rapport à l'arrivée d'étudiants d'origine haïtienne et parle non hispanique ainsi que la réponse donnée par le système éducatif chilien au cours de ces dernières années.

Dans le développement de cette recherche, il est indispensable d'approfondir la définition et la différenciation du concept d'inclusion par rapport à celui d'intégration, tous deux situés dans le domaine éducatif. Cela nous permet d'utiliser clairement la terminologie relative à l'objectif poursuivi par ce travail de recherche, en termes de révéler l'état actuel de l'éducation chilienne par rapport à l'arrivée d'étudiants d'origine haïtienne et parle non hispanique en plus de la réponse donnée par le système éducatif chilien au cours de ces dernières années.

III. Objectifs

III. Objectifs

3.1 Objectif général

- Diagnostiquer le niveau d'inclusion éducative dans le contexte interculturel d'un établissement du centre de Santiago, selon "l'Index d'inclusion 2000".

3.2 Objectifs spécifiques

- Détecter les besoins formatifs pour développer une compétence interculturelle et d'inclusion chez les professionnels de l'établissement.
- Identifier les stratégies utilisées par les professeures pour surpasser la barrière linguistique et évaluer les étudiants haïtiens.
- Formuler une proposition d'éducation inclusive dans le contexte socioculturel avec des étudiants qui ont une langue maternelle différente à l'espagnol.

IV. Justification.

IV. Justification.

Dans le contexte actuel dans lequel se trouve le Chili, l'augmentation de la population immigrée et l'arrivée récente d'enfants et de jeunes d'âge scolaire, venant de différents pays. Nous pouvons affirmer qu'un des points essentiels est la nécessité d'établir des concepts d'inclusion dans l'éducation pour le développement de compétences interculturelles dans la pratique pédagogique.

Comme l'indiquent les auteurs Booth et Ainscow, dans l'Index d'inclusion, la première dimension et donc la première étape pour la formation d'une communauté éducative inclusive, est la création d'une culture inclusive, à partir de laquelle sera maintenue une communauté éducative construite autour d'une approche inclusive et à partir de laquelle des valeurs inclusives sont établies.

En suivant cette approche et la logique de son fonctionnement en tant que fondement du développement de politiques et de pratiques qui marqueront la réalisation d'une communauté éducative inclusive. La raison d'être de ce travail de recherche est la nécessité de créer une culture qui soutient le développement de l'approche inclusive au sein de l'ensemble de la communauté éducative.

C'est pourquoi la coopération de tous les fonctionnaires qui participent à la communauté éducative est essentielle pour fonder de valeurs inclusives transversales, qui imprègnent les différentes couches de l'organisation. De cette manière on doit arriver à s'établir non seulement dans les intentions du projet éducatif ou de la mission de l'institution, mais également pour représenter les sentiments et les attentes de chacun des individus qui y travaillent, de sorte qu'il n'y ait pas d'idées diffuses ou peu claires sur la position de l'établissement d'enseignement en ce qui concerne l'inclusion éducative et le désir d'établir les valeurs qui soutiennent cette conviction.

La différenciation et la clarification de concepts spécifiques pour la formation d'une culture centrée sur l'inclusion éducative est un point sur lequel il nous semble approprié d'établir un début prudent dans la transformation d'une communauté éducative traditionaliste. En ce sens, les concepts d'intégration et d'inclusion joueront un rôle transcendantal pour comprendre le transit qu'il faut prendre pour arriver à ce but souhaité.

Les identités sociales sont liées aux cultures. Un « Chinois » a acquis son identité de chinois à travers une éducation transmise par ses compatriotes ; de cette manière, il a inconsciemment assimilé les croyances, les valeurs et les comportements « chinois ». De même, une personne dont l'une des caractéristiques sociales est d'être un « enseignant » aura acquis les connaissances, les valeurs et les comportements partagés par les autres enseignants – dans un processus de socialisation. Mais en réalité, les choses sont plus complexes, car un « Chinois » ou un « enseignant » possède encore de nombreuses autres identités – comme tout individu : il y a, en effet, de nombreuses manières d'être « chinois » ou « enseignant ». Michael BYRAM, Bella GRIBKOVA et Hugh STARKEY, DÉVELOPPER LA DIMENSION INTERCULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

D'après Byram les identités sociales sont liées aux cultures, c'est à dire que les individus sont capables de créer sa propre identité à partir aussi de l'ensemble des croyances, des valeurs et comportement autours duquel les êtres humains partagent une identité collective. Dans d'autres termes ils s'influencent les uns sur les autres pour construire un tous ensemble que va définir une culture proprement dite. Cette réflexion nous révèle l'importance de la culture et l'ambiance qu'arrive à créer dans un établissement éducationnel dans la formation des étudiants qui participent de la communauté éducative. Tout en comprenant que chaque croyance va avoir un impact sur la collectivité.

En mai 2015, la loi n ° 20 845 relative à l'inclusion scolaire a été promulguée au Chili. Ce projet régit l'admission des étudiants, élimine le financement partagé et interdit la lutte dans les établissements d'enseignement recevant des contributions de l'État.

Pour résumer son champ d'application, la loi d'inclusion aborde principalement 3 thèmes fondamentaux.

- Transformer progressivement l'enseignement subventionné, de sorte que toutes les familles aient la possibilité de choisir des établissements en toute liberté, sans dépendre de leur capacité économique.
- Élimine les gains économiques dans les établissements recevant des contributions de l'État, ce qui signifie que toutes les ressources doivent être investies dans l'amélioration de l'éducation.
- La sélection arbitraire est terminée, ce qui permettra aux parents choisir l'école et le projet éducatif qu'ils préfèrent pour leurs enfants.

Les mesures susmentionnées entraînent des avancées très nécessaires dans les politiques éducatives du Chili, car elles se terminent par plusieurs des vices économiques que le système dans son ensemble avait jusque-là ignorés, facilitant ainsi l'enrichissement sans discernement et l'inégalité des chances dans ce qui se réfère. Accès à une éducation de qualité.

Toutefois, en ce qui concerne la possibilité d'une inclusion effective des étudiants immigrants dans notre pays, aucun plan d'action clair et concret n'a été présenté, bien au contraire, seules les "lignes directrices pour des communautés éducatives inclusives" sont présentées dont chacun des établissements est responsable de son application depuis la loi n ° 20 845, qui prévoit que chaque établissement doit mettre en œuvre des « plans de soutien à l'inclusion.

Selon le MINEDUC, ces orientations ont été créées dans le but de soutenir les communautés éducatives dans la compréhension de l'approche inclusive favorisant la réforme de l'éducation en cours, le ministère de l'Éducation met à la disposition des établissements d'enseignement les « Orientations pour la construction de communautés éducatives inclusives. " Ce document sert également de support pour guider l'intégration de stratégies centrées sur les instruments de planification scolaire, tels que son PME, son projet éducatif, ses règlements ou son manuel de coexistence.

Après avoir passé en revue cette réalité, la nécessité d'un travail méthodique et responsable pour la création d'une base culturelle qui soutient le début d'une transformation profonde et plus efficace de la voie que nous devons emprunter en tant que société éducative menant à l'inclusion, devient évidente. C'est pourquoi il est très important de nous situer, en fonction de l'évolution de cette recherche, dans une phase d'intégration scolaire et donc encore loin d'atteindre une inclusion effective notamment dans le cas des élèves d'origine haïtienne qui ne parlent pas espagnol.

V. Cadre conceptuel.

V. *Cadre conceptuel.*

5.1 *L'Interculturelle*

Qu'est-ce que l'interculturelle ? Il convient de noter que c'est un concept clé pour orienter nos recherches sur les communautés éducatives inclusives. Cependant, comme introduction, nous parlons de ce terme d'un point de vue linguistique et étymologique pour ensuite passer à l'élaboration d'une définition sociologique achevée qui englobe toutes ses limites. Le mot *inter* provenant du latin signifie "entre" à "intervalles", précisément ces deux préfixes d'origine latine possèdent une variété d'acceptions telles que "à travers", "au milieu", entre, etc. Ceux peuvent être classés comme adverbes, toutefois, le parole *inter* (entre), a per se, correspond à une préposition grammaticale, c'est-à-dire, le préfixe *inter* indique le rapport qui existe entre certains éléments.

C'est ainsi que, après cette brève explication linguistique, nous pouvons relier le concept "culture" afin d'élaborer une idée globale sur le terme Interculturelle. Mais pour cela, il faut commencer par définir : Qu'est-ce que la culture ? Nous aborderons ce concept à partir de l'idée de mondialisation, c'est-à-dire, depuis une perspective historique, économique, technologique, politique et sociale du monde dans lequel nous vivons. C'est la raison par laquelle nous entendons le concept de culture comme l'ensemble des caractéristiques spirituelles et matérielles, intellectuelles et affectives qui caractérisent une société ou un groupe social qui comprend, en plus les lettres et les arts, les modes de vie, les traditions, système de valeurs et de croyances (UNESCO, 2002).

C'est pourquoi, lorsque nous parlons de culture, nous parlons de connaissances partagées qui se traduisent par des comportements et des créations de toutes types qui peuvent devenir artistiques, architecturale, création d'outils ou d'objets qui définissent un groupe social et le distinguent donc d'autres groupes dans un contexte historique et géographique donné. Or, étant claire l'élément culturel inhérent à toute société, le concept *interculturelle* apparaît comme le dialogue avec ce qui est différent, différence et divergence qui fournit une compréhension systématique des divers groupes et peuples qui sont constamment en rapport dans les différents contextes géopolitiques.

Après de préciser des termes généraux sur la culture et le monde d'aujourd'hui, il est nécessaire d'exprimer que notre recherche s'appuie sur la définition de l'interculturel, selon l'Unesco.

Elle concerne la présence et l'interaction équitable de diverses cultures et la possibilité de générer des expressions culturelles partagées, par le dialogue et le respect mutuel. (Unesco 2005 Article 4.8 de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.)

Le phénomène de l'interculturelle fait référence aux rapports entre les divers groupes humains qui configurent une société déterminée, où les différentes identités culturelles interagissent et se reconnaissent en fonction de la diversité culturelle qui génèrent ce contact avec l'autre, avec l'altérité. Du point de vue de l'Unesco, le phénomène de l'interculturel vise à créer des ponts de communication et de dialogue respectueux par rapport à la diversité culturelle, sociaux et personnels, de sorte que tous ces éléments contribuent au plein épanouissement de tous les membres de la société

Une autre définition claire et précise de la notion *interculturelle* qui se rapporte à ce qui précède est celle de Soriano qui définit l'*interculturelle* comme une nouvelle conception des relations entre les cultures, qui conduit à une coexistence culturelle sur un plan d'égalité" (López Martínez, 2006) (pag.93). Qu'est-ce que ça veut dire ? Que ce processus est fondé sur le respect égal de chaque individu, en faisant du respect et de la solidarité des éléments indispensables à l'échange des cultures, en d'autres termes, le respect mutuel en tant que principe fondamental et solidarité comme base de toute différence culturelle. Ce sont les piliers qui permettent la tolérance et la pluralité des identités qui se traduisent finalement par la capacité de s'identifier à l'autre, générant une sorte d'empathie culturelle dans tous les domaines des relations interpersonnelles

Historiquement, l'*interculturalisme* est né dans les années 90, principalement en Amérique latine, sur la base de la recherche de la reconnaissance culturelle et politique des peuples originaires de la région. Par ailleurs, en Europe, l'approche *interculturelle* émerge dans les années 1970" (Frías, cedille.webs.ull.es, 2014). Ce phénomène a eu comme caractéristique principale les flux d'immigrants, reflet de ce que l'on appelle les politiques d'intégration autour de la diversité culturelle existante. En Amérique latine,

l'interculturalisme a été conçu comme une nouvelle attention à la diversité *ethnique culturelle*, une attention qui part de la reconnaissance juridique et de la nécessité croissante de promouvoir des relations authentiques entre différents groupes culturels, en s'attaquant à la discrimination, au racisme et à l'exclusion. Dans le but d'éduquer des citoyens conscients des différences et capables de travailler collectivement à la croissance et à l'édification d'une société juste, équitable, égalitaire et pluraliste.

L'interculturalité exige donc des négociations pour aboutir à des nouvelles pratiques, telles que la mise en commun de valeurs, de perspectives, d'idéologies et d'intérêts.

L'interculturalité implique alors les différences et les fusions, l'inclusion/exclusion, la connexion/déconnexion, dans le cadre de sa dynamique dans la globalisation néolibérale " (Muñoz, 2011)

Celle-ci fait alors référence au croisement, à la relation, au contact, au métissage, la confrontation ; Par conséquent, plus qu'un concept descriptif, l'interculturalité devient un projet politique, social, épistémique et éthique orientée vers la transformation culturelle et socio-historique. En synthétisant à la fin du *xxe* siècle les revendications pour les droits culturels ont émergé. Des phénomènes tels que l'affaiblissement des États nationaux, la reconnaissance des communautés ethniques, la vague migratoire mondiale et la mondialisation économique et médiatique ce sont des situations qui ont mis l'accent sur la question de la reconnaissance, des différences culturelles et de leurs droits, dans un contexte perceptible d'inégalités, de discriminations et d'exclusions accumulées au cours du siècle dernier.

En Amérique latine, l'Équateur, la Colombie, le Brésil et l'Argentine sont les nations qui ont le plus pris position en faveur de l'action et de la reconnaissance de la diversité culturelle qui composent leur territoire et leur souveraineté au cours des 25 dernières années ; Elles ont proclamé leur identité *pluriculturelle* et plurilinguistique. Exemple de cette posture est Fernando Sarango, chef autochtone équatorien, recteur de l'université AMAWTAY WASI de l'Équateur qui fait référence à une typologie de l'interculturalité à partir de l'expérience des peuples autochtones, mentionnant quatre expériences historiques de l'interculturalité qui sont les suivantes : interculturalité subordonnée, institutionnalisée, folklorique et mise en œuvre (Zuñiga, 2011).

Interculturalité subordonnée : Il fait référence à la relation de dépendance et de soumission historique entre les peuples originaires et les colons depuis la période de conquête qui a donné naissance à des différences ethniques et raciales. Les revendications territoriales des peuples autochtones en Amérique latine sont un exemple de cette dynamique de relations entre groupes culturels

Interculturalité institutionnalisée : Est la perspective qui est souscrite à la législation relative à la reconnaissance et le respect de la diversité culturelle ; toutefois, dans la pratique, cette intention n'est pas réalisée en exprimant le double discours de la modernité.

Interculturalité folklorique : Elle encourage dans le contexte commercial, en soulignant le sens exotique et en utilisant les particularités des cultures originaires pour ajouter de la valeur aux biens et services ; elle est l'exposition des costumes, la cuisine, les langues. En appliquant un réductionnisme à toute la cosmovision de chaque ethnie en la reléguant uniquement au domaine touristique et commercial.

Interculturalité mise en œuvre : Reconnaissance de la plurinationalité, c'est-à-dire, du produit de l'autodétermination dans une relation complexe d'unité dans la diversité à l'intérieur d'un territoire. En d'autres termes, une interculturalité fondée sur l'équité, dont il convient de mentionner qu'elle en est encore au stade élémentaire et à naissante.

Le colonialisme, puis la modernité en Amérique latine ont laissé en héritage une logique culturelle de représentations sociales telles que le racisme, l'eurocentrisme épistémologique et l'occidentalisation des styles de vie. C'est pourquoi l'*interculturalité* doit être comprise à partir de l'expérience des peuples autochtones. Et pour cela, il faut souligner que, historiquement, le terme *interculturel* a connu divers développements autour de sa définition "occidentale" (notamment académique et disciplinaire). Toutefois, les peuples originaires eux-mêmes, qui font l'expérience directe des relations culturelles depuis la dépendance et l'exclusion, critiquent et redéfinissent cette notion en lui conférant un contenu politique propre, en la considérant comme une condition de la saine *coexistence et du bien-être dans la société*. Autrement, ils se sont approprié le concept d'*interculturalité* et l'ont intégré dans leurs programmes politiques pour le redéfinir en fonction de leurs demandes et de leurs cadres de revendication socioculturelle. Le terme *interculturel* est donc utilisé dans un large éventail de contextes ayant des intérêts *socio politiques* multiples et parfois opposés, ce qui fait que sa compréhension soit généralement modifiable et qu'il se trouve dans une constante nébuleuse conceptuelle.

Ces antécédents confirment le caractère polysémique du concept, ce qui implique une révision constante de celui-ci. Si l'*interculturalisme* apparaît comme une nouvelle façon de relation à partir d'un discours politique de résistance et de revendication culturelle de groupes culturels. L'interculturalité n'est qu'une sorte de négociations ajustée entre des personnes ou de groupes de culture différents maintenue telle au-delà de rencontres, échanges, coopérations" (Frías, 2014). En d'autres termes, la notion d'*interculturalité* a été liée à un sens contre-hégémonique des relations culturelles, mais elle a été fonctionnelle aux discours mondiaux des gouvernements et des organismes internationaux. "En Amérique latine, historiquement, les États libéraux coloniaux ont promu une *interculturalité* subordonnée et folklorique" (Anthropologie, 2014) où il existe un groupe dominant (métis blanc) et un autre soumis qui sont les groupes ethniques.

Si l'on considère que l'interculturalité se distingue par la transcendance qui lui est accordée pour la rencontre de groupes culturels dans des contextes de diversité culturelle, c'est-à-dire qu'elle décrit l'interaction et la coexistence de différentes cultures dans un même environnement géographique. Le terme *interculturalisme* est alors défini comme le projet interculturel en tant qu'articulation d'une réflexion théorique sur le phénomène interculturel, en d'autres termes, l'*interculturalisme* est interculturel lorsqu'il devient un projet politique qui possède une idéologie et essaie transformer les relations de pouvoir dans une société. D'un point de vue relationnel qui fait référence à la forme la plus fondamentale et la plus générale de contact et d'échange de cultures, savoirs, valeurs et traditions culturelles différentes qui pourraient se produire dans des conditions d'égalité ou d'inégalité "(Walsh, 2011), autrement dit, souligne le contact entre les personnes, pratiques, genres différents, sans aucune mention du fait du conflit *interculturel*. À partir de cette distinction, deux types d'*interculturalisme* sont générés, selon l'usage politique avec lequel ils sont abordés. C'est pourquoi nous sommes d'accord avec ce qu'exprime *Fidel Tubino*, qu'il faut distinguer entre l'*interculturalisme* fonctionnel (*néolibéral*) et l'*interculturalisme* critique (Tubino, 2005)

- L'interculturalité fonctionnelle est limitée dans les discours de dialogue, de négociation et de consensus entre différentes cultures, mais elle ignore les problèmes réels de subordination qui existent dans les relations de pouvoir. C'est-à-dire l'*interculturalité* fonctionnelle au néolibéralisme

- L'interculturalisme critique, l'asymétrie sociale et la discrimination culturelle rendent impossible un véritable dialogue interculturel, c'est pourquoi, loin d'éluider le conflit, il cherche à transformer la société sur la base du respect de la diversité, la différence et la citoyenneté différenciée. L'objectif est d'éliminer les asymétries par des méthodes politiques.

Dans la perspective fonctionnelle qui s'enracine dans la reconnaissance de la diversité et des différences culturelles, avec des objectifs d'inclusion au sein de la structure sociale établie. Il s'agit de promouvoir le dialogue, la coexistence et la tolérance d'une manière "fonctionnelle" au système existant puisqu'il n'aborde pas les causes de l'asymétrie et de l'inégalité sociales et culturelles, il ne "remet pas non plus en cause les règles du jeu", c'est pourquoi « il est parfaitement compatible avec la logique du modèle *néolibéral* existant" (Fidel, 2005). Tubilo explique plus loin que "c'est l'*interculturalisme* qui postule la nécessité du dialogue et de la reconnaissance *interculturelle* sans donner une signification nécessaire à l'état de pauvreté chronique et dans de nombreux cas extrême où se trouvent les citoyens qui appartiennent aux cultures subalternes de la société" (idem Tubilo 2005). Nous estimons que cette réflexion est correcte car il n'est pas convenable de parler de dialogue *interculturel* sans avoir une connaissance directe des conditions et du contexte différents dans lequel se déroule le dialogue *interculturel*. Plus précisément, il faut exiger que le dialogue des cultures soit d'emblée un dialogue sur les facteurs économiques, politiques, militaires, etc. qui conditionnent, actuellement l'échange authentique entre les cultures de l'humanité. En définitive, il faut tenir compte l'élément géopolitique et *géo épistémologique* de la problématique elle-même et de ses nuances tant en Amérique latine sur les peuples autochtones que sur les flux migratoires en Europe occidentale. Dans ce sens, la reconnaissance et le respect de la diversité culturelle se transforme en une nouvelle manœuvre de pouvoir qui ne vise pas à créer des sociétés plus équitables et égalitaires, mais à la préservation de la stabilité sociale dans le but de promouvoir les préceptes économiques du modèle d'accumulation capitaliste.

Par conséquent, en Amérique latine "alors que l'*interculturalisme néolibéral* cherche à promouvoir le dialogue sans toucher aux causes de l'asymétrie culturelle, l'*interculturalisme* critique cherche à les supprimer. "... Il ne faut donc pas commencer par le dialogue, mais par la question des conditions du dialogue" (F. 2005), en partant du principe que le problème n'est pas la diversité en tant que fait social, par le contraire 'est le panorama asymétrique des relations hiérarchiques de pouvoir dans un contexte

géopolitique qui implique de reconnaître les conflits qui existent entre les groupes sociaux qui la composent. Dans cette position, l'*interculturalité* est comprise comme un mécanisme, comme un processus et un projet qui s'édifie à partir du peuple, altérité sans *subalternité*, par opposition à l'*interculturalisme* fonctionnel, qui agit d'en haut. Ce processus, en somme, exige donc la transformation des structures, des institutions et des relations sociales et la construction de conditions d'être, de penser, de connaître, d'apprendre, de ressentir et de vivre différentes.

Ainsi, en Amérique latine, l'*interculturalisme* compris dans une perspective critique va au-delà de la diversité, de la reconnaissance et de l'inclusion. Il révèle et met en jeu la différence coloniale et la colonisation continue du pouvoir. Sur le plan normatif et juridique, on entend par stratégie, action et processus permanents de relations et de négociations dans le respect, la légitimité, la symétrie et l'équité. L'*interculturalisme* renvoie à la possibilité d'un projet politique de relations entre diverses cultures sur un territoire souverain. En définitive, l'*interculturalisme* critique nous apparaît comme une nouvelle tâche qui, avec tout le spectre de l'expression de la diversité, soit féministe, écologiste, mouvements sociaux et mouvements indigènes affrontent le pouvoir et les hiérarchies sociales de l'état contemporain et son interprétation hégémonique. C'est pourquoi c'est quelque chose à construire, compris comme le grand défi de devenir une nouvelle relation sociale.

Toutefois, afin de développer davantage le terme *interculturel*, il est nécessaire d'expliquer certains éléments qui se dessinent à l'horizon conceptuel pour ainsi dimensionner tout ce qu'il recouvre. C'est pourquoi il est temps de réfléchir sur la diversité culturelle, le multiculturalisme et tout ce que cela implique.

5.2 Concepts généraux sur la Diversité Culturelle et Multiculturalisme

Diversité Culturelle.

Le concept de diversité culturelle est chargé d'interprétations que nous pouvons constater dans la réflexion suivante "toute tentative d'écrire un résumé de l'histoire du débat de la diversité culturelle ne peut pas commencer sans la reconnaissance de l'existence plusieurs

définitions du terme” (Obuljen 2006). Donc ces interprétations occupent un lieu essentiel dans les débats sociaux qu’ont pour fondement de reconnaître et de légitimer les expressions et la coexistence entre les diverses cultures dans un contexte géographique donnée. À son tour, cette multiplicité d'expressions culturelles englobe des identités, des savoirs, des contextes, des façons de faire et de voir les choses ; raison pour laquelle, la diversité culturelle se manifeste à travers différentes variables telles que l'ethnicité, linguistique, religieuse, sociale, économique et historique. C'est-à-dire qu'il s'agit d'un terme qui englobe de multiples éléments qui se transmettent à l'intérieur et entre les groupes et les sociétés et que nous pouvons condenser comme une diversité d'expressions culturelles qui se produisent dans un contexte géographique qu'ils doivent développer par la participation et la communication pour contribuer ainsi à l'idée de nation. C'est la raison pour laquelle pouvons affirmer que lorsque nous parlons de diversité culturelle, nous faisons référence à l'ensemble des stratégies, normes et valeurs que les différents êtres humains ont pu développer pour vivre en groupe et s'adapter au fil du temps à différents environnements et contextes. Ces valeurs, normes et stratégies sont devenues des coutumes et sont partagées au sein du groupe en les faisant perdurer de génération en génération dans des processus dynamiques de construction et de reconstruction.

Aujourd'hui, la diversité culturelle, le multiculturalisme et l'*interculturelle* ont fait l'objet de nombreuses études et interprétations de la part des politiques sociales, des institutions juridiques mondiales ainsi que des disciplines scientifiques et humanistes (anthropologique, sociologique); cependant, c'est dans le domaine de l'éducation que s'est concrétisée dans la pratique réelle la coexistence et la formation de citoyens axés sur le discours et la méthodologie *interculturelle*. À partir de travaux théoriques à ce sujet qui ont pour base la pratique pédagogique et la coexistence éducative des communautés scolaires contemporaines où différents groupes sociaux avec des asymétries ethniques et identitaires différentes interagissent dans leur formation, en tant que sujets, pour se développer dans une société avec les mêmes droits et égalité. Tout ce processus est nuancé et conditionné par des phénomènes historiques et socio-économiques qui ont pour conséquences la mobilité des personnes vers d'autres parties du monde pour différentes raisons (mondialisation ou instabilité sociale). Telles conséquences sociales engendrent des phénomènes tels que l'arrivée de vénézuéliens, colombiens, péruviens, haïtiens ont provoqué, donc, que cette diversité devient plus complexe ce qui crée des défis

incontournables pour le système éducatif puisqu'ils dynamisent tout l'éventail des normes, formes et contenu de l'éducation chilienne et donc à la société entière.

Comme moyen de procéder à certaines pré-conclusions tout en développant le cadre conceptuel respectif de notre recherche et son approche interculturelle, (Mondialisation, migrations) ci-dessus, la diversité culturelle émerge dans un système éducatif homogène dans sa structure scolaire et à la fois diversifié dans son origine sociale et économique qui, au cours des dernières années, tente d'établir une certaine égalité et équité par des politiques éducatives et de de vie scolaire. Toutefois, le problème réside dans le fait que les établissements municipaux et subventionnés du système éducatif chilien sont à la hauteur des circonstances pédagogiques dont souffre leur communauté scolaire respective.

Cette réflexion nous conduit à repenser la diversité non depuis la “ différence”, C'est-à-dire, que les communautés scolaires ne parlent pas de “différences culturelles“ avec l'objectif de classer et de hiérarchiser les personnes indirectement, L'idée est d'appliquer la diversité culturelle et non la catégorisation sociale, en tenant compte des éléments essentiels : le facteur ethnique, la nationalité et langue maternelle. Ces éléments doivent être aperçues comme une forme de lien culturel avec l'objectif de ne pas diviser ni de classer les étudiants de différents groupes sociaux. La diversité, donc, consiste à reconnaître la complexité, les chose peuvent être composé de différentes parties les unes, des autres, non seulement en reconnaissant la variation individuelle, mais aussi comme point de départ pour concevoir des stratégies utiles dans les cours ou les salles de classe qui nous aident à se bénéficier de cette diversité. Cela nous oblige à penser que nous sommes tous égaux, car nous avons tous notre dignité et ne voyons plus la diversité comme un prétexte à l'exclusion sociale.

Il faut bien comprendre qu'il existe une diversité “au sein d'État - nation générée par les différents groupes culturels qui coexistent sur le territoire (autochtones, autochtones ou immigrés); et une diversité “entre” les états relatifs à la production culturelle nationale et aux échanges de produits, capital, services et activités culturelles entre pays, une nouvelle diversité apparaissent qui commence à englober les deux.

La diversité culturelle transnationale, qui apportent des personnes qui ne peuvent pas être situées dans un seul pays, mais qui répartissent leur vie entre deux ou plusieurs pays, mais

ce n'est pas encore un fait homogène pour la plupart des pays, comme si les états nationaux se transformaient en états multiculturels.

En résumé, la diversité culturelle n'est pas un concept hermétique, mais elle se transforme par rapport à sa nature même dynamique et flexible, conséquences de l'interaction permanente entre les différentes cultures. Parallèlement, il faut mentionner qu'il existe de multiples définitions du terme liées à ses divers aspects : identité, langues propres, immigration, citoyenneté, peuples autochtones, expressions culturelles, le développement, etc. On peut constater que cette multiplicité d'aspects et de nuances contribuent finalement à une meilleure compréhension du concept de diversité culturelle dans lequel nous sommes aujourd'hui confrontés et que nous devons affronter de manière participative et solidaire

Le Multiculturalisme

Il est nécessaire de mentionner que les termes *multiculturalisme* et *Interculturalisme* ont des traits similaires, mais il convient de préciser les préfixes de ces concepts afin de faire progresser leur compréhension, le terme *Multi* dans le dictionnaire de *Real Academia de la Lengua Española* le préfixe dérive du latin *Multus*, qui signifie beaucoup et beaucoup est un adjectif, qui affirme une pluralité d'éléments, une consistance d'éléments dans une situation ou dans une condition.

En suivant le fil théorique, il est temps de réfléchir sur le terme appelé multiculturalisme, mais il faut privilégier le concept de multiculturalisme, qui “ est utilisé pour décrire des sociétés où coexistent des groupes de différentes cultures” (Olivé, 2004) C'est-à-dire qu'il est utilisé pour désigner la coexistence de plusieurs cultures (ethniques ou religieuses) au sein d'une même société. Ces groupes humains de différentes ethnies ou cultures coexistent simultanément dans une zone géographique déterminée.

Or, le terme multiculturalisme “exprime un concept qui se réfère à des modèles de société qui servent de guide pour établir ou modifier des relations sociales, pour concevoir et justifier des politiques publiques. Le concept de multiculturalisme possède un sens normatif” (Olivé, "*Multiculturalisme et interculturell*", 2004). La dynamique complexe de l'identité culturelle des groupes humains qui se traduisent par le pluralisme culturel

s'inscrit dans le multiculturalisme à partir de la constatation de cette diversité comme fait social qui n'a qu'un sens descriptif au contraire le multiculturalisme est lorsqu'ils deviennent un sens normatif dans lequel ils façonnent et soutiennent la politique publique de reconnaissance culturelle comme projet de réglementation des coexistences entre culturelles. C'est pourquoi le multiculturalisme fait référence à un modèle d'organisation sociale qui affirme la possibilité de coexister harmonieusement en société entre les groupes ou communautés ethniques, qu'ils soient culturels, religieux ou linguistiques différentes. Le multiculturalisme valorise donc positivement la diversité socioculturelle et a pour fondement qu'aucun groupe ne doit perdre sa culture ou son identité propre dans le processus d'intégration.

À partir de cette perspective, la diversité existante ne disparaît ni par acquisition de la culture dominante en abandonnant l'original, ni par l'émergence d'une culture intégrative avec les apports préexistants, c'est-à-dire qu'elle se maintient et se recrée. C'est pourquoi le multiculturalisme promeut la diversité en la considérant comme positive et favorable à l'expression des traditions qui cherchent à créer des instances où ces groupes sont reconnus et visualisés, dans le respect des différences.

C'est pourquoi, lorsque on parle de multiculturalisme, nous parlons de la reconnaissance de la diversité et parallèlement des droits de chaque groupe ethnique, étranger ou autochtone, qui vivent simultanément dans un lieu géographique spécifique.

Cet acte de reconnaissance de l'autre se traduit par des initiatives politiques qui sont le point de départ où se reflètent les différences entre les communautés et les groupes sociaux, c'est-à-dire la première étape, toutefois, une telle visualisation de groupes minoritaires et majoritaires n'engendre pas le caractère dynamique nécessaire à l'équité et du respect mutuel au sein des différences humaines et de la diversité culturelle.

Pour conclure la multiculturalité " trouve ses origines dans les pays occidentaux tu aimes que tout un descriptif et se réfère à la multiplicité des cultures d'une société." (Walsh, Interculturalité, Connaissances et décolonisation, 2006) la multiculturalité concentre son analyse sur l'altérité comme méthode d'affronter la diversité, c'est-à-dire la tolérance de l'autre comme axe principal.

Ses fondements théoriques s'insèrent dans les fondements de l'État libéral et, d'un point de vue politique et économique, elle considère la diversité comme une coexistence

hétérogène fondée sur l'hypothèse que les relations entre groupes sont symétriques et égalitaires, cependant, cette logique de percevoir et d'aborder le phénomène conduit à ignorer l'existence d'inégalités sociales autour du dialogue des cultures. En d'autres termes, il nie le conflit qui existe dans la réalité uniquement en visualisant la situation de manière descriptive et, d'autre part, le multiculturalisme se distingue comme la dimension normative qui concerne la régulation de la diversité culturelle. Traitement adéquat de la représentation des groupes ethniques et des identités culturelles au moyen d'une série de politiques de reconnaissance visant à surmonter la simple tolérance et la simple visualisation conventionnelle des différences culturelles au moyen d'un modèle normatif juridique qui assure la conservation de multiples cultures et identités comme reconnaissance explicite.

5.3 Brève Histoire de l'Approche Multiculturelle

À partir de la deuxième moitié du XX siècle, un phénomène appelé multiculturalisme apparaît, principalement dans des pays comme le Canada et les États-Unis. Le multiculturalisme est issu historiquement, dans son aspect politique, de la diversité culturelle des États-Unis. Au début des années 1960, il se distinguait par le fait qu'il répondait à un certain nombre de demandes émanant de groupes minoritaires. Cette position résulte d'une réaction aux effets négatifs du processus d'intégration par assimilation qui déclenche une homogénéisation culturelle reproduite par des institutions qui produisent des politiques et des schémas de pensée, comportements et stéréotypes qui ont pour conséquence l'exclusion et la discrimination dans les relations entre groupes culturels au niveau collectif et individuel, produits de processus historiques (colonie, impérialisme, modernité) soutenue par une vision ethnocentrique de l'humanité. Un exemple de ce que nous avons exprimé sont les suivantes paroles ” Le sous-développement a donc commencé le 20 janvier 1949. Ce jour-là, deux milliards de personnes sont devenues sous-développées. En réalité, ils ont cessé d'être ce qu'ils étaient, dans toute leur diversité et sont devenus un miroir inversé de la réalité des autres, un miroir qui les méprise et les envoie au bout de la queue, un miroir qui réduit la définition de leur identité, celle d'une majorité hétérogène et diverse, aux termes d'une petite minorité homogène (Esteva, 1996).

En d'autres termes, malgré les avancées législatives en matière de reconnaissance des droits de l'homme de caractère pluriculturel, le lien entre les élites métisses-blanches et la minorité autochtone ou socioéconomique marginalisée persiste encore. Il se caractérise et représente par une relation paternaliste, supplantant les voix de la diversité et perpétuant une interprétation hégémonique des rapports de pouvoir entre groupes culturels qui, dans le cas de l'Amérique latine, la modernité en tant que processus a laissé son patrimoine, à partir d'une série d'héritages coloniaux tels que le racisme, l'eurocentrisme et l'occidentalisation des styles de vie.

A propos de l'affirmation que le "multiculturalisme est une domination d'origine libérale, qui implique et favorise une domination" (Beuchot, 2005). Classée comme une coexistence hybride qui part du principe que les relations entre les différentes cultures sont symétriques et égalitaires, elle nie donc les conflits qui existent socialement, masquant l'inégalité générée historiquement. C'est-à-dire, d'un point de vue critique sur le multiculturalisme qui pose une équivalence entre les cultures qui prétend respecter l'identité de l'autre, mais à une distance qui lui permet de maintenir sa position universelle privilégiée parce que le multiculturalisme au niveau politique assume la diversité comme diversité de groupes minoritaires par rapport aux groupes de pouvoir au sein des états post-modernes.

Historiquement, le multiculturalisme a été appliqué de diverses manières en Amérique du Nord, du Centre et du Sud, du fait de son origine anglo-saxonne, le phénomène s'est développé avec d'autres rythmes et revers qui marquent le cadre de la diversité culturelle, en apportant d'autres nuances. Paradigme est le cas du Canada, où l'État fédéral a ratifié l'Acte canadien sur le multiculturalisme et le bilinguisme en 1971. Toutefois, l'Acte a été incorporé dans la Constitution nationale en 1982. Où il est établi que le gouvernement du Canada reconnaît la diversité comme une caractéristique fondamentale de sa société, fondée sur l'origine ethnique ou nationale, la couleur et la religion, raison pour laquelle la loi canadienne sur le multiculturalisme a été créée en tant que moyen de préserver et d'améliorer le patrimoine multiculturel du Canada tout en aidant la population à parvenir l'égalité économique, politique et sociale. Le Canada, avec une population composée principalement de migrations successives, est souvent cité et cité comme exemple, au moins comparativement, d'un pays multiculturel. Sa gestion de la diversité liée à la population originaire et en particulier à la population immigrée se distingue par l'existence

de services pour leur installation et leur intégration, ainsi qu'une éducation orientée vers la recherche d'une telle intégration (constitution 1982).

5.4 Interculturalité et État-Nation Contemporaine

Après avoir clairement établi la distinction mentionnée antérieurement entre le multiculturalisme, en tant que reconnaissance de la diversité avec des statuts politiques disparates et l'*interculturalité*, en tant que reconnaissance de la diversité culturelle sous des statuts politiques plus équitables. Il nous appartient de réaliser un regard sur les éléments de souveraineté, identité, groupes ethnique, immigrants et territoire, en d'autres termes tout l'éventail de la diversité culturelle dans laquelle s'insère l'idée d'État-nation contemporain, que nous allons concevoir comme "la composante politique de la domination d'une société" (O'Donnell, 1978). Selon cette réflexion, l'État possède la capacité d'imposer sa volonté sur les autres par un appareil bureaucratique, ainsi que par l'usage de la force physique ou de contrôle idéologique par lequel il légitime et perpétue sa légalité.

Or l'État-nation", en tant que produit moderne, correspond à un modèle de communauté politique fondée sur l'assimilation de l'État (entité politique) à la nation (qui fait allusion à un sentiment de communion culturelle) (*Ledezma*, 2011) "Raison pour laquelle l'État apparaît comme "le système" qui détermine, d'une partie, la pratique et la structure centrée sur un gouvernement unifié de pensée libérale, et d'autre partie, l'idée de nation avec une identité "basée sur le sens, qui assure le sentiment de continuité, les valeurs qui fondent l'estime de soi, et l'adaptation à l'environnement qui permet de trouver sa place dans la société. (MEUNIER, 2014).

Il s'agit d'un sentiment lié à l'expression collective et à l'appartenance à un groupe, un instinct grégaire du point de vue de la cohésion sociale et de la citoyenneté orientée par l'État qui, selon la *multiculturalité* présente dans chaque État, ceux-ci peuvent être des États plurinationaux ou des États *pluriethniques*, ou bien combiner les deux types de diversité culturelle (*Kymlicka*, 1996). C'est ainsi qu'il existe des États plurinationaux où coexistent une multiplicité de nations souscrites à l'intérieur d'un territoire souverain déterminé Parallèlement, il y a les États pluriethniques qui sont ceux où coexistent une

multiplicité de groupes ethniques résultant de phénomènes tels que la migration en plus de l'existence de peuples originaires comme c'est le cas de la majorité des peuples latino-américains.

Pour cela, il faut mentionner que nous concevons le concept de nation "comme communauté historique, plus ou moins accomplir *institutionnellement*, occupant un territoire ou une terre natale déterminé et partageant une langue et une culture différenciées. La notion de "nation", dans ce sens sociologique, est étroitement liée à l'idée de "peuple" ou de "culture" (*Kymlicka, Une théorie libérale des droits des minorités Citoyenneté multiculturelle, 1996*) En d'autres termes l'identité n'est pas un objet social elle est plutôt de l'ordre du sentiment, l'évocation d'un sentiment d'appartenance.

À l'heure actuelle, la plupart des pays sont culturellement différents, les plus petites cultures constituant les "minorités nationales" qui donnent naissance à des États multinationaux qui finissent par fusionner pour donner naissance à des États dont les citoyens seraient unis entre eux par une citoyenneté univoque et *ethniquement* neutre et identifiés avec la culture nationale forgée *institutionnellement* par le même État nation. Il convient toutefois de préciser que, dans certaines sociétés, *l'interculturalité* est utilisée pour désigner la diversité "provoquée" par la migration, alors que dans d'autres la même notion s'applique aux interactions entre les peuples indigènes et descendants de colonisateurs et se réfère aux relations qui existent au sein de la société entre diverses constellations de majorité-et qui sont définis non seulement en termes de culture, mais aussi en termes d'ethnicité, de langue, de dénomination religieuse et de nationalité.

En conséquence, le contexte de diversité culturelle qui prévaut dans la plupart des États sont, donc extrêmement pertinentes. Par exemple, en Amérique latine, les problématiques liées au multiculturalisme diffèrent considérablement de celles rencontrées dans les pays occidentaux tels que les pays européens, ou comme les États-Unis et le Canada associés à la coexistence conflictuelle des majorités ethniques occidentales avec les minorités ethniques migrantes récemment arrivées. Bien qu'il existe aussi des minorités ethniques d'origine migrante dans les États d'Amérique latine, ce qui façonne leur caractère *pluriethnique*, les problèmes multiculturels de ces pays concernent principalement l'existence de groupes ethniques tels que les autochtones, qui ont souffert de rapports de subordination, d'exclusion et de dépendance de la part des élites dirigeantes pendant des siècles. Cette situation diffère sensiblement des problèmes multiculturels en Occident,

liés à la coexistence conflictuelle des majorités ethniques occidentales avec les minorités ethniques nouvellement arrivées. En même temps, dans le cadre des États latino-américains, l'influence des peuples autochtones se distingue par un conflit entre identités subalternes et identités dominantes. Et c'est précisément le scénario par lequel notre parcours théorique va centrer sa description sur les relations de pouvoir hégémoniques et les cultures subalternes au sein de l'État-nation contemporain.

Aujourd'hui, dans diverses parties du monde, nous assistons à une forte volonté de revendications identitaires de groupes ethniques minoritaires qui interpellent les bases idéologiques et institutionnelles des États nationaux modernes. « En Amérique latine, l'éducation *interculturelle* réapparaît dans la dernière décennie du Xxe siècle comme un discours post-indigéniste et comme un moyen de redéfinir les relations entre les États-nation *postcoloniale* et les peuples autochtones grâce à des programmes éducatifs parallèles et même exclusivement "autochtones" (Dietz, 2017). Ces groupes ethniques, qui revendiquent une position politique, remettent en question les prémisses fondamentales du modèle politico-culturel de l'État-nation et se sont battus pour que des changements formels et structurels soient apportés aux sociétés respectives. Tous ces groupes, qu'il s'agit de peuples indigènes, de groupes d'immigrés ou de minorités nationales, expriment une réalité incontestable du monde globalisé : la diversité des expressions identitaires en opposition à la prétention moderne de constituer des identités unitaires liées à l'État-nation et au projet moderne. Ceci est conforme à l'idée que "les sociétés modernes doivent de plus en plus faire face à des groupes minoritaires qui exigent la reconnaissance de leur identité et l'adaptation de leurs différences culturelles (Dietz, *Interculturalité : une approche anthropologique*, 1996)". Il est de plus en plus fréquent d'utiliser la notion d'*interculturalité* pour faire référence aux relations qui existent entre les différents groupes humains ainsi qu'entre diverses constellations de majorité-minorité et qui sont déterminées non seulement en fonction de la culture, mais aussi en relation d'ethnicité, de langue, de pensée religieuse et/ou de nationalité.

D'autre part, "les peuples autochtones, les minorités ethniques migrantes et les minorités nationales ont remis en question les fondements prétendument homogènes - culturellement, *ethniquement*, linguistiquement- des États modernes (Ledezma, *ETATS-NATIONS, IDENTITÉS SUBALTERNES ET INTERCULTURALISME EN AMERIQUE LATINE*, 2011). En d'autres termes, la formation d'un État-nation organisée

par l'imposition structurée, selon des axes de classe, d'ethnie ou de genre fait apparaître clairement les processus totalisateurs et individualisateurs, ainsi que les dispositifs et modèles de pouvoir institutionnel-qui maintiennent les inégalités. Actuellement, "le phénomène de la mondialisation nous place devant des dilemmes et des dualités dans lesquelles l'interculturalité est vouée à la demande d'identités et de droits de groupes identitaires... de plus en plus de personnes de différents pays rencontrent d'autres personnes, soit à cause de la migration ou de la mondialisation des communications, comme Internet, de plus en plus la diversité croissante de groupes culturels, religieux, ethniques, etc. (Romero*, 2018).

L'interculturalité dans les contextes de l'État-nation apparaît comme une approche de dépassement de la multiculturalité en réponse à des contextes sociaux différents, C'est pourquoi il fait référence à un processus ou à un projet qui se produit dans l'espace géographique où le fait que la notion d'interculturalité est utilisée pour faire référence aux relations qui naissent entre les différents groupes humains qui font partie d'une société déterminée.

Il ressort de ce qui précède que "les relations entre les cultures sont perçues comme des relations entre des groupes de personnes appartenant à des cultures différentes, exprimées par différents éléments, modèles ou institutions qui sont considérées comme des facteurs déterminants de leurs groupes et cultures respectifs (Dietz G. ; 2017).

Bien que ce concept ait été principalement lié à une conception de la culture statique, il est actuellement utilisé comme un concept plus complexe et polysémique qui se réfère aux relations existant au sein de la société entre diverses constellations de majorité-minorité. Dans le cas de l'Amérique latine,

"il en découle la nécessité impérieuse de repenser formellement et réellement le modèle culturel des "États-nations", face aux changements auxquels le monde du XXIe siècle est confronté" (Ledezma, ÉTATS-NATIONS, IDENTITÉS SUBALTERNES ET INTERCULTURALISME EN AMÉRIQUE LATINE , 2011).

Il en est résulté une forte confirmation des identités des groupes subalternes historiquement dominés et marginalisés dans le processus d'édification des États-nations. À partir de la remise en cause appuyée par une *interculturalité* critique, elle exige comme condition indispensable la décolonisation des relations politiques, sociales et culturelles,

indigènes-non indigènes. "En ce sens le concept, le concept de subalterne est placé entre l'être social et la conscience sociale, fait allusion à une expérience depuis la subordination, une combinaison de spontanéité et de conscience qui se manifeste tendanciel et progressivement, en utilisant la formule de Thompson, comme "volonté d'agir comme classe". (Modonesi, 2010) Il est nécessaire de décrire le concept *subalterni* initialement introduit par le théoricien marxiste Gramsci dans ses études sur l'hégémonie et la culture subalterne, c'est-à-dire qu'il définit "les classes subalternes", comme celles dominées dans une relation de pouvoir basé sur l'hégémonie entre dominés et dominants.

Ainsi, les divers conflits immergés dans la dynamique sociale de l'État-nation contemporain ont comme protagonistes les identités dites subalternes et les identités dominantes dans la mesure où celles-ci résistent et luttent contre la soumission historique implantée par les groupes dominants des sociétés, dont les identités sont constamment affirmées dans une logique de supériorité et d'exclusivité vis-à-vis des autres. De son point de vue Gramsci entend la domination comme une relation de forces en conflit permanent et définit les dominés comme subalternes, en proposant un nouveau concept et...à partir de là, appellera systématiquement des classes subalternes (ou des groupes subalternes) qui commence à prendre forme, dans ces mêmes lignes, à partir des éléments distinctifs suivants : pluralité, désagrégation, caractère épisodique de son action, faible tendance vers l'unification "au niveau provisoire". (Modonesi, *Subalternité, Antagonisme, Autonomie Marxisme et subjectivation politique*, idem) .Et c'est pour cette même raison que, dans la logique de la *subalternité*, l'*interculturalité* doit être comprise comme un dessein et une proposition de société, comme un projet politique, social, épistémique et éthique orientée vers la transformation structurelle et socio-historique, fondé sur la construction entre tous d'une société radicalement différente.

C'est pourquoi, aujourd'hui, nous voyons dans les États latino-américains des réformes juridiques de portée constitutionnelle qui ont permis de repenser formellement le modèle culturel homogène de l'État-nation moderne. Par exemple" la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007), qui consacre le droit à l'autonomie des peuples autochtones, en tant qu'expression concrète de leur droit à l'autodétermination" (Ledezma, 2011)".

Cela reflète les tentatives juridiques en ce qui concerne la capacité des peuples indigènes à influencer sur les changements formels et réels, qui disposent actuellement d'instruments

juridiques internationaux importants, tels que la Convention 169 de l'OIT sur les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants (1989) (Ledezma,2011)

Toutefois, dans la pratique quotidienne, la structure sociale résultant de la dynamique entre le groupe hégémonique et les cultures subalternes reste inaltérables en ce qui concerne les inégalités de qualité de vie, malgré les avancées juridiques déclaratives qui n'ont pas de consistance dans la réalité. En définitive, nous avons vu brièvement la distinction entre nation et État d'un point de vue critique du binôme moderne de l'État-nation, qui applique historiquement une *interculturalité* institutionnalisée caractérisée par une superficialité de l'environnement juridique et qui n'a pas d'impact sur la réalité, puisqu'il n'aborde pas les relations de pouvoir existant entre elles.

Enfin, plutôt que des propositions théoriques visant à gérer les différences dans le cadre d'États et de sociétés libérales, où les cultures minoritaires doivent adapter leurs différences en fonction des cultures nationales moderne, peuples originaires d'Amérique latine ont besoin de plus que la simple reconnaissance de la *multiculturalité* qui sous-tend les mesures positives prises par les États à leur égard. La nécessité d'élaborer des schémas théoriques propres à orienter les politiques publiques des États d'Amérique latine à l'égard des peuples originaires est fondée sur la différence substantielle de la situation historique des groupes minoritaires en Amérique latine et sur les pays occidentaux.

5.5 Interculturelle et Théorie Politique

Dans cette partie du cadre théorique de notre travail, nous nous appuyerons essentiellement sur les contributions de J. Habermas sur ses études de théorie politique. Après clarification de cette source, force est de constater qu'en raison de la conséquence de phénomènes macro-mondiaux tels que l'intégration progressive des marchés internationaux, la mondialisation des canaux de communication (internet) la diversité culturelle croissante des sociétés contemporaines, déjà mentionnées. Ainsi que l'augmentation des "nationalismes" produit du discrédit de la démocratie, et de la prise de conscience globale de la protection des droits de l'homme, en relation avec le pluralisme culturel et sa dynamique complexe d'identité culturelle entre groupes humains confrontés à la mondialisation latente (biais économique, réductionnisme culturel) font,

en somme, mettre l'accent sur le dialogue et la rencontre dite *interculturelle*. Celle-ci doit être définie en termes de produits asymétriques de la dynamique de groupes qui maintiennent une sorte d'hégémonie vis-à-vis d'autres groupes subalternes.

C'est pourquoi il est d'une importance vitale préconiser la formation et le développement de mouvements *sociopolitiques* orientés vers la construction d'une conception démocratique permettant de passer d'une culture statique, c'est-à-dire des sociétés stationnaires sans changement dans leur structure sociale à une culture dynamique propre à une société en équilibre.

Cela nous ramène à l'inclusion de l'autre, par le biais d'une conception dialogique de la démocratie, qui coïncide avec la perception morale du *constitutionnalisme* démocratique, qui, à partir de son système normatif, cherche à mettre fin à la *marginalisation* et à l'injustice qui existent dans le système social" (*Habermas, 2011*).

Voici le théoricien explique la condition qui s'installe dans le cadre de l'état démocratique d'une solidarité sociale à une solidarité avec les valeurs moraux comme base de la différence culturelle, de la tolérance et de la pluralité des identités qui possèdent la capacité de s'identifier à l'autre. Cette intention d'orienter théoriquement l'action politique est directement liée à l'autre manière de concevoir la diversité à partir d'une proposition interculturelle." Autrement dit, *l'interculturalité* est la coexistence constructive entre des groupes culturels qui dialoguent entre eux pour résoudre des problèmes communs et apprendre ensemble, en construisant inter connaissance, mais c'est plus que cela, *l'interculturalité* est une critique radicale du système de domination et du système de production capitaliste (*Maciel, 2016*)" plongé dans un contexte de multiculturalisme libéral comme système qui ne produit pas d'équité sociale puisque la vision économique du capitalisme imprègne et colonise tous les aspects de la vie. C'est pourquoi l'interculturalité doit être comprise comme un outil pédagogique, qui remet en question continuellement la subalternité et ses modèles de pouvoir, conçue comme compréhension, construction et positionnement d'un projet politique, social et éthique en vue d'une transformation structurelle de la société.

Selon Habermas "dans les sociétés complexes se forme une conscience délibérative des citoyens, à partir du respect de la souveraineté populaire et des droits de l'homme". (*Habermas, 2000*) qui implique une sorte de prédisposition au soutien mutuel, au respect,

au dialogue, à la communication et à la tolérance, l'aspect essentiel étant l'existence d'une conjonction d'efforts humains appelé solidarité où convergent des fins communes qui peuvent être politiques, social , économique, religieux ou juridique. Il s'agit de l'union ou de l'adhésion de personnes pour atteindre un but légitime qui a pour effet de promouvoir le développement, la paix, la démocratie et le respect de tous. "Cela met de manifeste une éthique de la reconnaissance mutuelle de la différence à partir de la solidarité, qui peut être universalisée, où est présente la communauté illimitée de communication" (ANABALÓN, 2011) ce qui implique le soutien et la solidarité avec les organismes, instruments institutionnels initiatives, projets, idées tendant à structurer le monde dans son ensemble

Dans une société où les individus recherchent la compréhension par le dialogue et la coopération participative afin de parvenir à des accords. C'est pourquoi la proposition de *Habermas*" porte sur un "État solidaire", concept qu'il n'utilise pas, mais qui est implicite, avec l'aspiration à dépasser les intérêts particularistes qui vont au-delà du territoire, du groupe ethnique ou de la religion (*Anabalón*, 2011)" En d'autres termes, la société est conçue comme "le grand scénario "qui est le lieu où se construisent les liens de socialisation et d'intégration pour la compréhension. Ainsi, la solidarité occupe un lieu de choix dans l'action communicative, où les individus, sans aucun type de contrainte, se reconnaissent comme des sujets libres, solidaires et ayant une compétence communicative qui leur permet de fonder et de répondre à des situations qui les concernent En somme, la solidarité privilégie le maintien de l'ensemble social qui rend possible la cohésion dans un climat de réciprocité et de justice, mais en même temps permet la tolérance et la pluralité des identités. Par conséquent, la solidarité de l'éthique du discours comprend la capacité de s'identifier à l'autre", qui doit avoir les mêmes possibilités d'exprimer ses besoins et ses arguments, tout comme nous exigeons qu'il nous soit accordé.

Un autre élément fondamental pour la concrétisation du projet interculturel dans les États démocratiques, c'est le dépassement de la vision nationaliste par le biais de l'universalisme d'abord dérivé de "la doctrine philosophique qui affirme l'existence de certains principes universellement indiscutables, parce qu'ils sont vrais et qui doivent donc être admis par toutes les personnes et les groupes culturels comme un guide pour leurs comportements et pour distinguer les bonnes et les mauvaises actions

(deconceptos.com, s.f.) avec un sens cosmopolite puisqu'il propose l'égalité fondamentale des êtres humains indépendamment de toute différence de classe, de sexe, d'ethnie, de nationalité, de religion ou de culture (*Chernilo, 2007*)”.

En ce qui concerne le postulat selon lequel la présence de cultures diverses, dans des contextes d'État, de nation, n'a pas le pouvoir de nier l'universalité des droits de l'homme, tant sur le plan normatif, que sur celui de la protection de l'existence de différences culturelles, même si elle est contraire aux convictions communes de la majorité. "Phénomène qui se produit lorsqu'un groupe social reçoit et adopte les formes culturelles qui proviennent d'un autre groupe.

La communauté, par conséquent, finit par remplacer plus ou moins ses propres pratiques culturelles" (de, 2008). La problématique culturelle est perçue à travers un regard cosmopolite puisque "un universalisme dans un contexte de citoyenneté universelle qui dépasse une vision ethnique de la nationalité, mais aussi le relativisme universel (*Habermas, Facticité et Validité, 2010*), favorisant enfin que la différence ne soit pas une difficulté, mais une potentialité qui, par un universalisme dialogique, se transforme en soutien moral, qui permet de surmonter la différence et les situations de conflit.

5.6 Interculturalité et Néolibéralisme.

Premièrement, définissons le néolibéralisme comme la "théorie politico-économique qui reprend la doctrine du libéralisme classique et la repense dans le schéma capitaliste actuel, sous des principes plus radicaux" (*Significations, 2013*). Autrement dit, le capitalisme tardif dans sa forme la plus extrême où tout peut être acheté et vendu, en générant une sorte d'automatisme social dans le sens où les individus qui composent une société et ils deviennent des objets d'exploitation et de concurrence, cela produit une distorsion morale à l'égard des droits des personnes, qui sont réduits à l'espace privé en tant que clients, car la vision économique imprègne et devient maître de tous les aspects de la vie.

Par conséquent, lorsque nous parlons d'*interculturalité* dans des contextes de néolibéralisme, nous nous référons nécessairement au modèle économique qui impose "la logique de l'argent et affaiblit l'État et le système démocratique, ce qui finit avec le système de sécurité sociale" (*Anabalón, Jürgen Habermas, 2011*).

Le néolibéralisme, à travers la mondialisation, contribue d'une certaine manière à la disparition des frontières nationales, en construisant des identités qui s'adaptent aux fluctuations du marché et dont les effets tendent à détacher l'État de ses obligations traditionnelles et à responsabiliser les citoyens en tant que consommateurs d'une citoyenneté culturelle, "Dans la mesure où le capitalisme se révèle incapable de résoudre les problèmes qu'il soulève lui-même, l'État Social dans les économies hautement développées s'étend, essayant si possible de retarder la crise" (Solares, 2017). Ici l'auteur mentionne comme le néolibéralisme en tant que matrice économique et type de gouvernement accumule et provoque des crises, violence et formes d'exclusion de plus en plus plausibles, puisqu'il applique une sorte de réductionnisme moral et politique pour laisser comme principale référence la théorie économique en soumettant notre existence aux lois stratégiques du marché.

En somme, l'interculturalité et le néolibéralisme... défini comme "la nouvelle logique multiculturelle du capitalisme global", une logique qui reconnaît la différence, en soutenant sa production et son administration au sein de l'ordre national, en la neutralisant et en la vidant de sa signification efficace, en la rendant fonctionnelle à cet ordre et, à la fois aux avis du système-monde et à l'expansion du néolibéralisme (Muyolema, 2016). Dans cette appréciation, le théoricien pose qu'il est fonctionnel dans le sens qu'il répond aux intérêts et aux besoins des institutions sociales dominantes dans un contexte historique de soumission et de sous-importance.

Dans ce sens, la reconnaissance et le respect de la diversité culturelle deviennent une nouvelle manœuvre de domination qui ne contribue pas à une société égalitaire et équitable qu'en Amérique latine la dynamique de la mondialisation néolibérale "mettent en lumière" des conflits, des tensions et des paradoxes entre la prédication "officielle" de l'État sur l'interculturalité et l'action efficace de l'état en faveur des droits des peuples originaires. D'une part, des amendements légaux sont encouragés pour "reconnaître la préexistence ethnique et culturelle des peuples indigènes, garantir le respect de leur identité... d'autre part, on adopte des modèles socioéconomiques qui sapent l'identité ethnique des peuples indiens. En leur enlevant leur territoire, ils sont condamnés à l'extermination (Bazan, 18 août 2014)", L'auteur mentionne aux deux plans dans lesquels l'interculturalité se déplace en tant que mouvement social depuis leur discours ethno-

politique jusqu'au le domaine du modèle économique néolibéral qui dans la pratique réelle ont plus de pouvoir d'action systématique dans la société.

En d'autres termes, ce n'est que l'expansion du pouvoir techno-idéologique de la rationalité capitaliste dont l'objectif est de modeler et d'intervenir dans les systèmes de représentation sociale, les pratiques politiques et les processus de communication de la citoyenneté en général (Márquez-Fernández, 2011). À partir de la même réflexion, la sphère de l'économique est au-dessus de la domination de la politique et de son action, si les deux sont indépendantes, l'économique finit par dépasser le politico-social, en imposant la logique de l'argent, affaiblissant la capacité de pouvoir de l'État et en tant que couronnement d'une forme de déshumanisation à partir d'un système qui ne produit pas d'équité sociale où

"la marchandise domine toute convivialité... ceux qui passent, montent et descendent le jour du compte ... est la domination d'hommes vivants par matière morte " (Kelkechosa, 2009)

Dans cette chanson l'auteur en tant qu'émetteur des voix venant de la rue dénonce les inégalités lacérant que produit le système, en démontrant que le phénomène du néolibéralisme global est dans une certaine mesure la libération de l'économie comme stade cumulé de la richesse dans une société de classes, non la libération des sujets subordonnés et dominés par ces conditions matérielles de production et dénaturés par leur existence générique et toutes leurs représentations culturelles.

En définitive, à notre avis, le néolibéralisme a pour but mondialiser le monde de certains, d'un type de société hégémonique qui cherche à se transcender dans le temps et dans l'espace parce qu'elle possède le pouvoir politique et le pouvoir technologique pour perpétuer cette entreprise post-colonisatrice. Sur la base de nos recherches théoriques sur la définition de l'*interculturalité* en tant que processus politique et ses différentes manières d'aborder la problématique de la diversité culturelle, nous concluons qu'elle n'existe pas ou qu'elle est imperceptible, les signes que nous avons d'un néolibéralisme orienté vers une société de relations planétaires *interculturelles*, dans laquelle l'État et la démocratie citoyenne sont de véritables cadres de participation et de coexistence. Raison pour laquelle la principale critique est que le modèle *néolibéral* ne contient pas et ne

donne pas la possibilité de développer de véritables processus d'*interculturalité* pour l'inclusion de l'autre.

5.7 Approche Interculturelle dans les processus éducatifs.

Selon le parcours théorique réalisé dans notre recherche, la notion d'interculturalité apparaît comme une approche visant à dépasser le multiculturalisme qui est considéré comme une position qui concentre son action uniquement sur les reconnaissances politiques, sur la base sociologique de l'hypothèse, selon laquelle les relations entre les différents groupes culturels sont symétriques, c'est-à-dire qu'il esquisse une prétendue équivalence entre les cultures, qui a pour conséquence la négation des conflits de pouvoir et de positionnement social, qu'il soit historique ou économique, se traduisant finalement par un regard statique et fermé des différents groupes culturels.

Bien qu'à l'origine ce concept ait été inventé par une conception de la culture statique et cousue à la somme des relations entre les cultures, idée que Catherine Walsh exprime correctement lorsqu'elle indique qu'il est "C'est pourquoi l'interculturalité doit être comprise comme un dessein et une proposition de société, comme un projet politique, social, épistémique et éthique orientée vers la transformation structurelle et socio-historique" (Walsh, www.redalyc.org, 2017)

D'après notre réflexion, cela est juste car elle vise à la construction entre tous d'une société radicalement différente, une transformation et construction qui ne restent pas dans l'énoncé, le discours ou la pure imagination, au contraire, ils exigent une action dans chaque instance sociale, politique, éducative et humaine, fait qui aujourd'hui, dérive dans la notion d'interculturalité soit utilisée comme un terme plus complexe et polysémique, qui se réfère aux rapports existantes au sein de la société entre diverses constellations de majorité-minorité et qui sont définis non seulement en termes de culture, mais aussi en termes d'ethnicité, de langue, de dénomination religieuse et/ou de nationalité.

C'est pourquoi le concept d'interculturalité fait référence à une situation, processus ou projet revendicatif et démocratique car, il favorise la rencontre entre des groupes divers par le dialogue entre des positions et des savoirs différents, Raison pour laquelle

l'interculturalité est la connaissance, la communication, la représentation, la coopération et l'interaction en tant que processus de participation, créant des relations inclusives et équitables. Des savoirs et des actions sont aussi créés et partagés ensemble et c'est là, où il entre dans le domaine de l'éducation car, il favorise des ponts de connaissances entre les différentes communautés dans un espace éducatif, de cette façon l'école n'est pas conçue comme une instance d'homogénéisation, sinon, comme une instance de liaison des identités culturelles qui coexistent afin de pouvoir partager, mobiliser, transférer et modifier les savoirs de sa propre culture par l'interaction.

Par conséquent, entre l'approche interculturelle et le processus éducatif actuel existe, d'une certaine, une relation logique de cause à effet ou même une relation symbiotique dans laquelle les deux phénomènes sont influencés, convergent et finalement se complètent, c'est-à-dire, "une complémentarité des concepts-clés de l'éducation interculturelle et communauté) et de leurs paradigmes théoriques sous-jacents (les débats sur l'inégalité, la différence et la diversité dans l'éducation)" (Dietz G. www.researchgate.net, 2017).

Dans le même ordre d'idées, certains théoriciens vont plus loin dans leur analyse, en constatant que les contextes de domination et d'hégémonie latents, comme c'est le cas en Amérique latine, sous-tendent les théories de reproduction sociale que l'école, en tant qu'institution, cherche à mettre en œuvre; Puisqu'on " ignore que les écoles sont modelées par des groupes d'intérêt qui détiennent de plus grandes parcelles de capital politique, . L'auteur cité, à notre avis, a raison dans la critique car, il fait allusion à la fausse idée de neutralité avec laquelle ils cherchent à charger et à attribuer au processus d'éducation dans l'objectif de la priver de sa position d'axe transformateur de la société et de ses relations de subordination.

Selon l'auteur Lucas de Maciel "l'éducation occupe un espace central, dans la mesure où elle forme un lieu de résistance par excellence, mais qui est en outre capable de créer d'autres espaces pour résister au niveau culturel et bien sûr économique, de telle sorte qu'elles jouent le rôle de reproductrices des inégalités politiques, sociales et ethniques " (Maciel, www.academia.edu, 2016).

L'auteur cité, à notre avis, a raison dans sa critique car, il fait allusion à la fausse idée de neutralité avec laquelle ils cherchent à charger et à attribuer au processus d'éducation,

avec le but de la priver de sa position d'axe transformateur de la société et de ses relations de subordination. Bien que l'éducation *interculturelle* ne soit rien d'autre qu'une partie de l'*interculturalité*, elle est certainement un tremplin pour atteindre d'autres éléments comme la politique, la société et l'économie" (Maciel, www.academia.edu, 2016)

Comme le souligne le théoricien et conformément à ce qui a été étudié dans notre recherche particulièrement centrée sur l'expérience latino-américaine et ses relations de subordination, il n'est pas surprenant que l'un des espaces centraux de cette lutte soit l'éducation en tant qu'institution politique, sociale et culturelle : l'espace de construction et de reproduction des valeurs, des attitudes et des identités et du pouvoir historico-hégémonique de l'État. Il est donc essentiel de considérer l'*interculturalité* comme un axe et un devoir éducatif. Cette réflexion nous conduit au fait que l'*interculturalité* n'est pas directement un concept, c'est une manière de se comporter. Ce n'est pas une catégorie théorique, c'est une proposition éthique qui peut être réalisée par une éducation inclusive avec un positionnement politique, social et culturel face à la réalité sociale.

Alors qu'en Europe, le discours sur l'*interculturalité* était directement liée aux programmes d'éducation alternative pour les migrants des anciennes colonies,

"en Amérique latine, l'éducation interculturelle apparaît au cours de la dernière décennie du XXe siècle comme un discours post-indigéniste et comme un moyen de redéfinir les relations entre les États-nations postcoloniaux et les peuples autochtones par des programmes éducatifs parallèles" (Gunther, 2017)

En d'autres termes, en Amérique latine, le discours et la pratique de l'interculturalité est apparu comme une exigence des programmes d'éducation bilingue des peuples originaires du continent. Ainsi, la notion d'inclusion devient transcendante à tel point que parler d'éducation inclusive reste encore confus. Certains théoriciens la considèrent comme une modalité de traitement des élèves handicapés dans le cadre général de l'éducation ou du contexte éducatif. Toutefois, à l'échelle mondiale, le terme est plus largement perçu comme une réforme qui accueille et soutient la diversité parmi tous les élèves. Pour notre travail académique, nous nous baserons, selon la définition de l'*Unesco*,

"L'éducation inclusive peut être conçue comme un processus permettant d'aborder et de répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, les activités culturelles et communautaires

et la réduction de l'exclusion à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif"
(Unesco, 2005).

Au cours de nos recherches, il apparaît clairement que l'objectif ultime de l'éducation inclusive est de contribuer à éliminer l'exclusion sociale résultant des attitudes et des réponses à la diversité raciale, à la classe sociale, à l'ethnicité, la religion, le sexe ou toute autre distinction humaine. Comme l'indiquent certains auteurs

"l'éducation inclusive peut être comprise comme un droit naturel des personnes qui visent leur développement intégral en éliminant les obstacles à l'apprentissage ainsi que tout type de discrimination et d'exclusion, répondant à leurs besoins individuels, culturels et sociaux et encourageant l'amélioration des écoles
(Iñiguez, 2010).

À notre avis, l'éducation inclusive reconnaît la différence comme une valeur à laquelle chaque étudiant peut participer sur un pied d'égalité, en reconnaissant les différences et les particularités individuelles, en se construisant sur la base de la participation et des accords de tous les acteurs éducatifs qui y convergent, en surmontant les obstacles qui surgissent dans le processus de la coexistence scolaire.

Donc, il est essentiel de mener un travail de sensibilisation et de diffusion auprès de l'ensemble de la communauté éducative en vue de la consolidation d'une communauté, conformément à ce que Booth et Ainscow ont exprimé dans l'index pour l'inclusion, d'ailleurs, il faut établir des valeurs inclusives suffisamment solides pour soutenir l'élaboration de politiques et de pratiques inclusives ultérieures, qui consolideront notre projet d'éducation à l'inclusion, à travers développement des compétences interculturelles nécessaires chez les enseignants et les étudiants.

Afin de visualiser cette différence et de distinguer les deux termes, nous avons inclus dans notre travail un analyse profond de ces notions et nous avons vérifié la confusion qu'ils causent souvent aux mêmes enseignants. Cette recherche visera donc à trouver un moyen simple et efficace d'illustrer et éduquer la communauté éducative dans son ensemble sur la différence de ces concepts dans le domaine de l'éducation et sur la raison pour laquelle nous devons progresser vers l'inclusion sans rester sur la voie de l'intégration actuelle.

Pour commencer, il faut mentionner que les deux concepts “Inclusion” et “intégration” sont souvent utilisés comme termes similaires qui partagent un sens commun. Mais nous devons aussi préciser que ce ne sont pas des mots synonymes, car ils représentent des philosophies totalement différentes, bien qu’ils aient des objectifs identiques ou des significations similaires. On peut dire, en termes d’éducation, que d’une vision d’exclusion on passe par un point intermédiaire de “intégration” avant d’arriver à un but ultime d’inclusion”.

Selon la RAE, le terme intégration fait allusion à construire un tout et à faire que quelqu’un ou quelque chose devienne partie d’un tout. En d’autres termes, les différences ou particularités des autres éléments, en l’occurrence des individus humains et donc irremplaçables entre eux, sont en quelque sorte surmontées. alors que l’inclusion est définie comme l’action ou l’effet d’inclure et comme la connexion et l’amitié avec une autre personne. Cette explication permet de comprendre l’importance de la relation avec l’autre pour parvenir à une véritable inclusion au point d’apprécier ses différences et d’aboutir à une relation d’amitié qui soit bénéfique pour l’ensemble de la communauté.

Dans le contexte de la pédagogie, nous pouvons dire que le concept d’intégration ” implique qu’il est l’étudiant “différent” qui doit à juste titre intégrer son centre d’études et donc à la dynamique que la communauté éducative tous ensemble a développé pour l’étudiant “typique” ou “traditionnel”. C’est donc lui (l’élément rare) qui doit procéder aux adaptations nécessaires pour l’adaptation, ou sera l’école et le système en général qui concentrera précisément dans ces cas ses efforts pour réaliser ce processus.

Par ailleurs, l’inclusion en tant que concept éducatif suppose que soit l’établissement éducatif ou l’ensemble du système éducatif qui est prêt à inclure tout étudiant, en mettant sur ce point la diversité comme facteur typique ou normal au sein de la société éducative. Dans le cadre de ce changement de paradigme, l’enfant est placé dans un environnement et un lieu qui lui sont adaptés, où il existe des réponses à ses besoins éducatifs qui sont divers, aussi divers que les étudiants et les individus.

La notion d’inclusion implique que c’est l’école et la société éducative qui sont prêtes à inclure chaque enfant, considérant que la diversité est une condition fondamentale de l’être humain. Dans cette nouvelle perspective, l’enfant s’intègre dans un lieu préparé pour lui, répondant à ses besoins éducatifs spéciaux. L’école se définit comme un lieu de diversité. L’inclusion est axée sur les capacités des élèves plutôt que sur leur handicap de

cette façon, elle est fondée sur les principes d'équité, la coopération et la solidarité et non sur les principes d'égalité et de compétition propres à une vision éducative traditionnelle. L'inclusion accepte et reçoit la diversité des étudiants en tant que personne, elle ne cherche pas normaliser leur façon d'être ou de penser pour les rapprocher d'un standard de bien-être établie ou préconçu.

Dans l'éducation, le concept d'intégration implique que l'étudiant est la personne différente qui doit à juste titre s'intégrer à son école et à la dynamique que la communauté éducative a développée pour l'étudiant typique ou traditionnel. C'est donc à l'étudiant intégré qu'il appartient de procéder aux adaptations nécessaires pour l'adaptation, ou à l'établissement de concentrer ses efforts sur la réalisation de ce processus.

Par ailleurs, l'inclusion en tant que concept éducatif implique que l'établissement éducatif ou l'ensemble du système éducatif qui est prêt à inclure tout étudiant, en faisant de la diversité le facteur fondamental de la société éducative. Dans le cadre de ce changement de paradigme, l'étudiant arrive à un environnement et un lieu préparés pour lui, où il y a des réponses à ses besoins éducatifs qui sont différents, aussi divers que les personnes et les étudiants .

5.8 Développement des auteurs concernant les concepts d'inclusion et d'intégration par rapport à l'éducation.

L'un des travaux qui a inspiré le développement du concept d'inclusion dans l'éducation et de son application conséquente dans les centres éducatifs est "l'Indice d'inclusion" des académiques Tony Booth et Mel Ainscow (2000). La définition de l'inclusion fournie dans l'indice d'inclusion fait référence à la maximisation de l'apprentissage et à la participation de tous les élèves vulnérables à l'exclusion, et pas seulement aux élèves précédemment qualifiés d'élèves ayant des «besoins spéciaux». Il s'agit là d'une approche qui dépasse le concept d'intégration et qui implique une avancée par rapport au débat sur l'inclusion qui avait eu lieu jusqu'aux années 1990, où le concept lui-même a commencé à être utilisé pour répondre aux besoins des communautés. pédagogique à l'intégration des élèves ayant des besoins physiques, psychologiques ou sociaux définis comme «spéciaux ou exceptionnels par rapport à la norme». En plus de cela, il propose de

profonds changements des fondements idéologiques des centres éducatifs dans le but de restructurer la culture, les politiques et les pratiques éducatives dans leur ensemble, impliquant ainsi toute la communauté éducative sous-jacente en augmentant la participation des étudiants, réduire l'exclusion et faire de la diversité une richesse dont toute la communauté peut bénéficier et ainsi proposer une nouvelle approche de l'inclusion dans l'éducation. C'est là que l'inclusion est le moteur du développement de la communauté éducative et que la résolution du problème d'un élève en particulier contribue à accroître les chances de réussite scolaire de tous les élèves et à créer un meilleur environnement éducatif pour tous les acteurs de la communauté.

Cette recherche est présentée sous la forme d'un manuel pour les débuts et l'application conséquente d'une approche inclusive dans les écoles, divisant l'indice en trois dimensions fondamentales pour son application, chacune d'elles ayant un impact immédiat sur la dimension suivante, et En plus de modifier ou de développer l'un d'eux, les autres seront également impliqués. De cette manière, le travail est articulé de manière logique et correspond au niveau de développement du thème dans lequel se trouve la communauté éducative dans son ensemble.

5.9 Les dimensions de l'indice d'inclusion

Dimension A: Créer des cultures inclusives: A1 Construisez une communauté inclusive. A2 Établir des valeurs inclusives.

Dimension A; Son objectif est de créer une communauté scolaire sûre et accueillante pour tous les élèves et dans laquelle chaque individu se sente valorisé dans un environnement collaboratif et stimulant puisque c'est la base pour obtenir de meilleurs résultats scolaires. Cette dimension est également liée à la nécessité de créer et d'encourager le développement de valeurs inclusives avec lesquelles toute la communauté éducative peut être identifiée, du personnel de l'école aux étudiants en passant par les professeurs et les familles. Ces valeurs et principes doivent imprégner tous les niveaux car la culture scolaire qui en découle est le guide des décisions qui sont définies comme des politiques à adopter par les écoles.

A1 Construisez une communauté inclusive : Dans cette sub dimension il est très importante que les toutes les communautés locales soient impliquées dans l'école et que les relations personnelles dans l'établissement éducationnel soient des relations de travail collaboratives avec du respect. Il s'agit d'arriver à faire sentir à tout le monde bienvenu.

A2 Établir des valeurs inclusives : L'important se s'assurer que la philosophie d'inclusion éducative est partagée pour tous les personnes qui participent de la communauté éducative et qu'ils existent des attentes élevées envers tous les élèves, ça veut dire que tous les étudiants sont valorisés également. Si les valeurs inclusives sont bien établies dans la communauté on peut voir que toute l'école s'efforce de minimiser toutes les formes de discrimination.

Dimension B : Développer des POLITIQUES inclusives

1. Développer une école pour tous 2. Organiser un soutien pour faire face à la diversité

La dimension B consiste à placer l'inclusion au centre du développement de la communauté éducative, à améliorer la participation et l'apprentissage de tous les élèves grâce à des politiques inclusives. Dans cette dimension, le «soutien» est considéré comme une activité qui augmente la capacité de répondre à la diversité des étudiants fournie par le centre d'enseignement. Tout type de soutien est groupé et conçu du point de vue de l'étudiant et de son développement et non du point de vue de l'établissement d'enseignement ou de ses structures administratives.

B1. Développer une école pour tous : Pour développer l'école pour tous, il est indispensable de penser au personnel qui travaille dans l'établissement de manier et s'assurer qu'ils travaillent dans une ambiance équitable et que les valeurs d'inclusion s'appliquent aussi sur eux.

De la partie des élèves il est important que chaque bâtiment de l'école soit accessible a tous et que les étudiants soient accompagnés et guidés pour prendre place dans l'école.

B2. Organiser un soutien pour faire face à la diversité :

Organiser les soutiens veut dire que toutes les formes de soutien sont coordonnées et qu'ils répondent à des besoins spécifiques des étudiants en matière d'éducation. Dans ce sens les politiques inclusives de l'établissement sont utilisées pour réduire les obstacles aux apprentissages et la participation de tous les étudiants.

Dimension C : Développer des PRATIQUES inclusives

1. Orchestrer le processus d'apprentissage 2. Mobiliser des ressources

La dimension est intrinsèquement liée aux dimensions précédentes dans la mesure où les politiques inclusives et la culture d'inclusion générée doivent s'inscrire dans des pratiques concrètes. Cela se traduit par la garantie que les pratiques et activités menées en classe, ainsi que les activités parascolaires, encouragent la participation de tous les élèves et prennent en compte les connaissances et l'expérience antérieures acquises par l'élève dans sa vie à l'extérieur de l'école. Les « supports », ainsi que les pratiques inclusives, sont complétés pour surmonter les limitations et les obstacles à l'apprentissage et pour assurer la participation de la communauté éducative en utilisant et en mobilisant les ressources générées pour la participation active et l'enseignement de tous les acteurs de la société de l'inclusion.

C1 Orchestrer le processus d'apprentissage : Dans cette sous dimension les leçons ainsi que les évaluations et les contenus développés en classe doivent encourager la participation de tous les élèves en permettant qu'ils apprennent en collaboration et respect mutuel. Les étudiants doivent sentir que les politiques et valeurs d'inclusion dont ils ont déjà écouté parler sont vraiment présentes dans son éducation et se développent de manière constante et planifiée.

C2. Mobiliser des ressources : A ce niveau les différences qui existent entre les élèves sont utilisées comme une ressource pour les enseignements et le personnel développe toutes ses connaissances afin de soutenir les apprentissages et la participation. Les ressources dont la communauté dispose sont connues et utilisées de façon équitable et elles soutiennent l'inclusion.

6.0 Le concept d'intégration scolaire

L'Intégration scolaire est comprise selon l'Unesco (2003) comme “un processus consistant à répondre à la diversité des besoins de tous les élèves et à y répondre par une plus grande participation à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, ainsi qu'à réduire l'exclusion dans l'éducation et à partir de celle-ci” (p.8). Son objectif est de répondre à un éventail de besoins dans un environnement pédagogique.

À l'origine, l'intégration était un mouvement de défense des droits des personnes handicapées. Raison pour laquelle il est directement lié à la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1949 et à la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989. Les enfants ont le droit de ne subir aucune discrimination, de la Convention relative aux droits de l'enfant, Unicef (2003) :

Les États Parties respectent les droits énoncés dans la présente Convention et en assurent l'application à chaque enfant relevant de leur juridiction, sans distinction de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, l'opinion politique ou autre, l'origine nationale, ethnique ou sociale, la situation économique, les handicaps physiques, la naissance ou toute autre condition de l'enfant, de ses parents ou de ses représentants légaux” (Unicef 2003)

En d'autres termes, la position de l'*Unicef* sur les droits de l'enfant s'inscrit dans le cadre d'une série de traités tout au long de l'histoire visant à assurer le bien-être de l'enfant sur la base de la protection juridique et affective, assurer le plein développement et la croissance sans aucune discrimination dans un environnement de tolérance, d'affectivité, de liberté et de solidarité raison pour laquelle, les états et les gouvernements doivent protéger et reconnaître la dignité de chaque enfant né sur leur territoire sans distinction de race, ethnique, culture, couleur de peau, sexe, langue, religion, position économique ou toute autre condition qui empêche un développement intégral dans un environnement de bonheur amour et compréhension. Toutefois, il y a des enfants qui naissent dans des circonstances défavorables, c'est donc le devoir de l'état et de cette organisation (Unicef) Créer des réseaux de coopération internationale en vue d'améliorer les conditions de vie

des enfants dans tous les pays en développement, en situation de conflit ou de toute autre manière qui entrave le développement de leur vie ; comme référence historique en 1948, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté une Déclaration universelle des droits de l'homme. Ce document fondateur inclut implicitement les droits de l'enfant, ce qui est devenu au fil des ans un consensus mondial, car les besoins des enfants devaient être définis avec précision.

D'un point de vue historique, le concept d'intégration scolaire nous renvoie au rapport Warnock (1978), car ce rapport a donné naissance à un changement de paradigme qui est passé d'un paradigme centré sur les aspects physiques et psychomotrices à un autre axé sur l'éducation et les programmes scolaires. Selon cette étude, l'intégration est un processus dynamique qui prend différentes formes. À cette fin, l'étude a différencié les types d'intégration suivante :

- Intégration physique : création de classes d'éducation spéciale dans une école commune, mais avec un organisme totalement indépendant, partageant des lieux comme la cour et la salle à manger
- Intégration sociale : classes d'éducation spéciale dans la même école en partageant certaines activités extrascolaires
- Intégration Fonctionnelle : ces élèves ont des besoins spéciaux participent en tout ou en partie aux activités quotidiennes en s'intégrant comme un de plus dans la communauté scolaire.

Ce rapport nous donne d'autres dimensions pour aborder la notion d'intégration des élèves ayant des besoins spéciaux, car elle favorise une conception différente de l'éducation spéciale axée sur un objectif éducatif plus large et flexible. C'est ainsi que le rapport *Warnock* en 1978 en Angleterre a révolutionné l'éducation de l'époque, exigeant des changements importants en faveur des personnes handicapées. Ce rapport a donné lieu à la conceptualisation des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux (*BEP*). Par la suite, l'*ONU*, en 1981, a proclamé l'Année internationale des personnes handicapées, en tant que moyen de sensibiliser à cette réalité et l'année 1983, cette même organisation a créé le Programme d'action mondiale pour les personnes handicapées.

Dans le contexte scolaire chilien actuel, l'intégration scolaire est une demande culturelle, politique et sociale que l'État s'est efforcé de concrétiser par des politiques et des projets, en utilisant les capacités institutionnelles publiques (écoles de base et lycées), pour

encourager cette option. Cette situation a conduit à des changements importants, tant dans l'école ordinaire que dans l'enseignement spécialisé.

C'est pour cela que dans le cadre de ces politiques en mai 2015 a été promulguée la loi sur l'intégration scolaire (No° 20845), qui prévoit des transformations du système éducatif chilien. Parmi ses principaux points, il garantit l'admission dans les écoles sans discrimination d'aucune sorte et la liberté d'entreprendre de nouveaux projets éducatifs visant à créer des communautés éducatives inclusives. Les "Orientations techniques pour les étudiants étrangers" sont un exemple. Dans ce contexte, l'État a un rôle fondamental à jouer dans la mise en place de conditions permettant l'inclusion efficace, ce qui est lié à la garantie des droits de l'homme.

La réflexion pédagogique à développer dans la présente recherche est présentée comme un diagnostic du niveau d'inclusion réelle dans la pratique éducative d'un établissement déterminé afin de générer des politiques éducatives afin de progresser dans l'efficacité et l'amélioration continue de l'éducation dispensée ainsi que de l'environnement pédagogique dans lequel les élèves et les enseignants se déroulent.

Donc, l'intégration éducative est un processus qui vise à engager et à impliquer tous les élèves en supprimant tout type d'obstacle avec l'objectif d'agir de manière positive pour adéquat aux besoins de chaque enfant, c'est-à-dire comprendre leurs intérêts et leurs différences. Dans cette perspective l'inclusion est une composante incontournable du développement de la vie scolaire. Il s'agit d'un concept plus vaste que celui de l'intégration éducative tel que décrit ci-dessus. Il convient de noter que pour parvenir à une école inclusive, il est nécessaire d'avancer sur la voie de l'intégration. En résumé, dans une communauté scolaire qui ne cherche que l'intégration dans sa pratique pédagogique, c'est l'enfant qui doit s'adapter à l'école. En revanche, un établissement qui vise l'éducation inclusive est restructuré en fonction de la diversité groupes hétérogènes sans admission conditionnelle où l'objectif principal est une éducation de qualité pour tous ses membres.

Or, le sens de l'éducation inclusive reprend et met l'accent sur le droit que tous les enfants doivent recevoir une éducation de qualité sans discrimination d'aucune type . Du point de vue de l'école, il est mettre en œuvre les principes d'une éducation pour tous et avec tous. C'est pour cela qu'il faut repenser l'école et l'enseignement en fonction de la diversité. Une école qui reçoit et accueille tous les enfants, en encourageant la participation et l'apprentissage d'un large éventail d'élèves.

Il convient de noter que, depuis 2015, le Département des étrangers et des migrations, en collaboration avec certaines municipalités de la région métropolitaine, d'Arica et d'Antofagasta, a mis en œuvre le programme “*Escuela somos todos*”, son objectif est guider et aider les familles migrantes à effectuer les démarches pour la régularisation de leurs antécédents. Bien que ce programme ait permis de progresser dans les processus de régularisation, sa concrétisation a dépendu de la volonté politique des maires et des ressources disponibles des municipalités ne constituant pas une politique garantie par l'État.

À partir de l'*instruction présidentielle N°5. 2015. Lignes directrices et instructions pour la politique nationale migratoire* un groupe interdisciplinaire composé du ministère de l'éducation, la division générale de l'éducation et la coordination générale de l'inclusion et de la diversité ont élaboré un document intitulé “Orientations techniques pour l'inclusion éducative des étudiants étrangers”. Le document aborde la problématique afin de soutenir les communautés éducatives et de générer des instances pour progresser dans la construction de l'inclusion dans la salle de classe.

Le défi pour les écoles comptant des élèves immigrés dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol réside dans l'incorporation au-delà de l'intégration éducative et sociale, ce qui implique que chaque école vérifie et repense son propre projet éducatif à partir d'une gestion scolaire adaptée aux besoins des élèves. Cela signifie comprendre l'éducation à partir d'une approche interculturelle où le nouvel et le différent se confrontent dans un dialogue qui génère des rencontres d'identité, diversité et pluralisme. Bien que le principal obstacle au processus d'enseignement soit le langage, il existe aussi une dimension émotionnelle et subjective laquelle il faut prêter attention dans la pratique pédagogique, c'est-à-dire qu'il ne suffit pas d'assimiler notre langue, Il faut qu'il y ait des espaces et des possibilités d'expression de leur propre culture ce qui conduit même à une révision des programmes de certaines matières.

VI. Cadre méthodologique.

6.1 Le Paradigme de la recherche.

Compte tenu des aspects pertinents qui caractérisent le problème abordé et des acteurs impliqués, il peut être souligné que la méthodologie qui anime le processus attribue au paradigme interprétatif. Etant donné que de la nature de la recherche, la construction articulée qui se démarque des acteurs s'impose comme une réalité, compte tenu de la progression proposée par la démarche. Tout d'abord, à partir de son objectif, qui est de comprendre les besoins posés par la mise en place de processus d'inclusion éducative pour les élèves qui parlent la langue française dans des contextes spécifiques tels que la réalité chilienne actuelle. Ensuite, le chercheur assume un rôle actif, interprétant la description des événements et finalement construisant à partir du consensus une nouvelle réalité exprimée dans la formulation des compétences que l'enseignant d'aujourd'hui doit développer pour faire face aux exigences de ces nouveaux contextes pédagogiques.

« La recherche qualitative est basée sur une philosophie constructiviste qui suppose la réalité comme une expérience hétérogène, interactive et socialement partagée, interprétée par les individus. Les chercheurs qualitatifs pensent que la réalité est une construction sociale (...) en d'autres termes, les perceptions des gens sont ce qu'ils considèrent comme réel » (McMillan et Schumacher, 2005)

En bref, une recherche qualitative a été choisie pour établir un dialogue plus fluide avec la nature de l'étude, qui à son tour cherche à comprendre et à prendre en compte les exigences présumées telles que les visions, les besoins et les attentes de l'éducation pour les jeunes étudiants francophones au Chili, en plus des représentations des différents acteurs impliqués tant dans la formation des professeurs de français que dans leur performance professionnelle.

« La recherche qualitative décrit et analyse les comportements sociaux collectifs et individuels, les opinions, les pensées et les perceptions. (...) Les études qualitatives sont importantes pour l'élaboration de la théorie, l'élaboration de normes, le progrès de la pratique éducative, l'explication des problèmes sociaux et l'encouragement des comportements. » (McMillan et Schumacher, 2005).

D'après ce que McMillan et Schumacher ont souligné, la relation du paradigme qualitatif avec la présente enquête peut être appréciée, car elle cherche à décrire les compétences nécessaires à la performance dans des contextes spécialisés à travers les perceptions et les expériences vécues par ceux qui sont impliqués dans leur condition et perspective professionnelle, cela permet de collecter des informations qui, une fois traitées, deviennent des intrants pour le développement de la structure curriculaire de la formation initiale des enseignants de français en fonction des nouvelles exigences professionnelles qui y sont posées.

6.2 Instrument de collecte des Données

Aux fins de la présente enquête, il a été envisagé d'utiliser un instrument permettant de recueillir les données nécessaires à la phase d'analyse, en fonction de la nature de l'étude, on opte pour une interview qui rend compte des subjectivités des acteurs pour comprendre ainsi leur perception de l'éducation inclusive et de ses implications dans le processus éducatif.

Une interview est comprise comme une expérience dialogique personnelle entre le chercheur et les informateurs, qui expriment leurs motivations, croyances et sentiments relatifs à une problématique donnée

Steinar Kvale cité par Cortez e Iglesias établit le but de l'entretien dans la recherche qualitative est "d'obtenir des descriptions du monde de vie de l'interviewé par rapport à l'interprétation des significations des phénomènes décrits". (Cortez e Iglesias 1996)

"Au cours de l'entretien, l'intervieweur joue un rôle essentiel, car il doit intervenir d'une manière orienter ou influencer la réponse de l'interviewé. Il s'agit d'un type de suggestion qui se produit le plus souvent inconsciemment, tant de la part de l'enquêteur que de la part de l'interviewé. Cortés, M. & Iglesias, M. (2004).

Aux fins de cette étude, la modalité d'interview semi-structuré a été considérée, ce qui implique que les thèmes et les questions sont établies et explicités dans un schéma,

cependant, le chercheur à partir du critère peut poser des questions qui émergent de la spontanéité de la conversation.

6.3 Table de Catégories

Tabla de categorías			
Eje temático	categoría	subcategoría	Instrumento
Inclusión	cultura	<ul style="list-style-type: none"> ● construir comunidad en el marco de una cultura inclusiva ● valores inclusivos 	<p>1 ¿A través de qué acciones la escuela intenta construir comunidad en el marco de una cultura inclusiva?</p> <p>2 ¿Qué valores inclusivos promueve la escuela y a través de qué acciones lo hace?</p>
	políticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar una escuela para todos ● Organizar el apoyo para atender a la diversidad 	<p>1. ¿Cómo el desarrollo en términos de inclusión impacta en la comunidad en su conjunto?</p> <p>2-¿Existen mecanismos de</p>

			apoyo a la inclusión de la diversidad dentro de la escuela
	acciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Orquestar el proceso de aprendizaje ● Movilizar recursos 	<p>1-¿Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes?</p> <p>2-¿Considera que los docentes han incorporado nuevas metodologías en los procesos de enseñanza aprendizaje?</p>

6.4 Instrument de recherche ; connaître le degré d'inclusion dans l'école de San Pedro, district de Quilicura. Selon les directives d'index pour l'inclusion.

Questions probables :

Dimension A:

1-Par quelles actions l'école essaie-t-elle de construire une communauté dans le cadre d'une culture inclusive ?

2- Quelles valeurs inclusives l'école promeut-elle et par quelles actions la fait-elle?

Dimension B:

1-Comment le développement en termes d'inclusion impacte-t-il la communauté dans son ensemble ?

2-Existe-t-il des mécanismes pour soutenir l'inclusion de la diversité au sein de l'école ?

Dimension C :

1-Les activités d'apprentissage ont-elles été planifiées en tenant compte de tous les élèves ?

2-Considérez-vous que les enseignants ont intégré de nouvelles méthodologies dans les processus d'enseignement-apprentissage ?

Indications avant de commencer

-Il n'y a pas de réponses fausses ou correctes.

-Toutes les opinions et réponses sont confidentielles.

-indiquer que l'objectif est de réaliser une enquête sur l'inclusion scolaire.

VII. *Analyse des données.*

<i>Cultura</i>		
Marco teórico	DUA	Parafraseo entrevistado
<p>El análisis se llevará a cabo comparando el nivel de inclusión del establecimiento según los lineamientos del index de inclusión, el cual constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas. En relación con la dimensión A, que es crear cultura inclusiva. Esta tiene como fundamento la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base primordial para que</p>	<p>En el DUA las categorías de cultura y comunidad inclusiva son contempladas a través de atención de la diversidad por medio de una flexibilidad curricular y profesionalismo docente durante el tiempo es por ello que la inclusión en un proceso de transformación en la medida que una determinada comunidad educativa (escuela) realiza un trabajo de búsqueda pedagógica en lo que respecta a responder a la diversidad de estudiantes, es decir, acoger y aceptar dicha diversidad con la finalidad de originar cambios sostenibles en la realidad de cada contexto pedagógico para lo cual es necesario estrategias suscritas a una metodología elaborada que permita la igualdad, respeto y</p>	<p><i>La verdad es que no tenemos acciones como específicas enfocadas en la diversidad cultural ..no se ha realizado un plan de acción para abordar esta temática , no tenemos traductor y en algunas situaciones como ..18 de septiembre tampoco se toman éstos países como parte de la cultura que hay en este colegio .</i></p> <p><i>Lo que si se hace es trabajar con los estudiantes, tratar de aportarles lo que más se pueda, pero la verdad, ¿es que acciones específicas no se evidencian -mirando hacia la entrevistado número 2- Estás de acuerdo conmigo?</i></p> <p>2 : <i>Si</i></p> <p>A: <i>Diríamos que ..hay una acción o algún evento en</i></p>

<p>todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Crear cultura inclusiva implica, asimismo, el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, es decir, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar, las familias y a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.</p> <p>Finalmente es importante enfatizar que la cultura influye en las relaciones interpersonales y grupales, permitiendo así que se promueva la colaboración y participación de todos, actuando como mediadora entre el conocimiento</p>	<p>diversidad ,razón por la cual el DUA es la base pedagógica que permite el espacio y la flexibilidad en relación a las bases curriculares en diferentes contextos educativos, por lo tanto la forma de construir una comunidad inclusiva para el DUA se configura como una respuesta metodológica al proceso de inclusión que contempla el aspecto cultural, formativo y curricular de manera global que proporcionará los parámetros para el desarrollo del proceso de inclusión que se llevará a cabo en cada comunidad escolar que tenga la intención reflexiva que posibilite y mejore las condiciones de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes.</p> <p>Ahora bien, en relación con los valores inclusivos, el DUA postula que la inclusión es un poder captar y atender al</p>	<p><i>que se construya comunidad con la gente</i></p> <p><i>2 : Participan en todo , pero no..... más diferenciado</i></p> <p><i>1 :Participan en todo , pero ellos incorporándose a la cultura chilena , a la cultura que tenemos en este colegio , ellos se integran a nosotros , nosotros no nos hemos integrado a ellos , ni tampoco se han realizado acciones para .</i></p>
---	--	---

<p>individual y el de la organización. La dimensión de crear cultura inclusiva tiene implicancia directa en la gestión y administración escolar que, supeditado a los intereses y filosofía que se tenga, será la forma en que se dirija la institución y se asignen recursos a la misma, y por supuesto, determina la no discriminación de personas, así como la aceptación de la diferencia tanto del personal como de los estudiantes y padres de familia. De esta manera la cultura puede ser capaz de promover e incorporar valores y objetivos que se encuentren en las políticas educativas internacionales, además de generar herramientas para alcanzarlos e inculcarlos.</p>	<p>fenómeno de la diversidad a través de una flexibilidad curricular y profesionalismo docente que proporcionarán el qué del aprendizaje, el cómo del aprendizaje y el porqué de este. A partir del reconocimiento de la participación y los acuerdos de los agentes educativos que en ella convergen.</p>	
--	--	--

Análisis categoría 1: La culture

Pour clarifier les différences entre la vision proposée par l'Index et celle proposée par le DUA et pour après contraster avec la réalité observée dans l'entretien, il faut d'abord considérer que l'Index a été créé pour répondre aux besoins du contexte européen, spécifiquement pour les écoles du Royaume-Uni où la communauté dans son ensemble a

la volonté de travailler pour améliorer la qualité de l'éducation des jeunes et un endroit où les différents acteurs de la société ont un degré de participation beaucoup plus avancé par rapport à la réalité des écoles publiques chilienne. Cependant, il s'agit d'un manuel qui a été adapté avec beaucoup de succès à plusieurs réalités sociales et éducatives dans le monde entier, y compris l'Amérique latine, dont la réalité chilienne est très similaire.

Compte tenu de ces deux réalités très différentes l'une de l'autre, on peut noter que le DUA a une approche qui met l'accent sur la possibilité de proposer des changements au niveau curriculaire, notamment sur le planning et sa mise en place. De cette façon on cherche une «transformation» au sein des établissements qui sont dans la recherche pédagogique pour répondre à la diversité des étudiants, et pour apprécier la différence afin de générer des changements dans la réalité d'une déterminée communauté et d'une manière spécifique.

D'après, ce qui a été déclaré dans l'interview, il est évident qu'aucune action concrète ne démontre les valeurs d'une culture scolaire inclusive dans les établissements d'enseignement traditionnels. Il y a plutôt une attitude d'intégration où les élèves des cultures et des langues différentes doivent assumer aux activités culturelles et au sein du système scolaire dans son ensemble. Autrement dit, l'école fonctionne comme une entité normalisant et elle n'arrive pas à s'enrichir des différences culturelles offertes par la diversité des élèves actuels.

En ce sens, l'Index propose une guide méthodologique pour la mise en œuvre d'une culture d'inclusion dans tout cadre éducatif où des valeurs inclusives sont développées et partagées par tous ceux qui participent à la communauté éducative, ces valeurs et principes sont précisément ceux qui guident la formulation des politiques scolaires de chaque établissement, pour soutenir l'apprentissage de tous à travers d'un processus continu d'innovation et de développement de l'école.

<i>Política</i>		
Marco Teórico	Otra fuente DUA	Parafraseo entrevistado
<p>En el Index existe la dimensión B que busca Elaborar políticas inclusivas, Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para optimizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas. Ahora bien , la manera por la cual en index de inclusión corrobora el desarrollo de dicha dimensión es a través</p>	<p>En la dimensión correspondiente a la elaboración de políticas inclusiva el DUA actúa entregando y exigiendo mejoramiento en los modos de aplicación educativa por parte del profesorado para lo cual requiere desarrollar un cúmulo de currículos flexibles que fomenten las mismas oportunidades para todos los estudiantes, es decir , promueve una adaptación curricular que podemos insertar el los parámetros de políticas de inclusión puesto que busca desarrollar una escuela para todos paralelamente elaborando una serie de principios que tienen como objetivo pedagógico organizar el apoyo para atender a la diversidad, aunque en este caso específico la comunidad escolar solo cursa una etapa de diagnóstico en el camino de la inclusión.</p>	<p><i>No es tanto impacto, lo que pasa es que en este colegio hay mucho inmigrante, como le decía, hay hartos haitianos en los cursos más pequeños, tenemos colombianos, venezolanos, peruanos también, y ellos están insertos como uno más, entonces, no es que llegue un estudiante extranjero y nos genere algún impacto ni positivo, ni negativo. es el mismo impacto que genera cualquier nuevo estudiante con sus distintas características, entonces, no es el mismo impacto diferente, es lo mismo que cualquier.</i></p> <p><i>A : ¿ Existen mecanismos de apoyo a la inclusión de la diversidad dentro de la escuela?</i></p> <p><i>I: No, no hay ninguna red de apoyo, es decir, no se hace nada extra</i></p>

<p>de indicadores y preguntas analizadas por un grupo de apoyo respectivo .Es por ello que es necesario que el grupo coordinador se familiarice con los indicadores y las preguntas y con el modo en el que se pueden utilizar con todos los grupos de la comunidad educativa para explorar la cultura, las políticas y las prácticas existentes en la escuela. El uso de los indicadores y las preguntas ha de apoyarse sobre lo que ya se conoce, haciéndolo público, y fomentando un análisis detallado de la escuela. No obstante, es también importante evitar los juicios y utilizar el Índice para cuestionar se las ideas preconcebidas sobre el centro educativo. Aunque al compartir el conocimiento previo pueden aparecer prioridades de desarrollo personal, e incluso compartidas, éstas deben considerarse "provisionales" hasta que</p>	<p>En otras palabras, el DUA es el conjunto de estrategias que tienen por objetivo concretar que el proyecto educativo de una determinada comunidad escolar sea accesible para todos, suprimiendo barreras que obstaculicen el proceso de inclusión, finalmente el DUA es el punto de partida normativo-curricular que posibilita y proporciona el desarrollo de la dimensiones y secciones que se suscriben al del índice de inclusión.</p>	<p><i>A: Por ejemplo, cuál sería algún apoyo, aunque sea pequeño que le gustaría que si hubiera. Por ejemplo, un traductor</i></p> <p><i>I: Yo encuentro que un traductor es indispensable en este tipo de estudiante, yo he trabajado en otros colegios donde sí hemos tenido la experiencia de tener un traductor y genera un impacto bastante positivo no solo en los estudiantes, sino, en los mismos docentes porque nos enseñan algunas palabras que debemos dominar como para hacer el cambio y poder llegar bien a este estudiante ,entonces yo sé , que el traductor es un impacto positivo , sin embargo , lamentablemente no contamos con uno en este colegio , yo creo que eso sería un beneficioso para todos</i></p>
---	--	--

<p>se realice una consulta más amplia y una evaluación más a fondo de la escuela mediante los indicadores y las preguntas que, por otra parte, dirigen la atención hacia áreas de la vida escolar que no suelen considerarse.</p>		<p><i>A: Hay algún otro apoyo que sería simple y fácil de llevar a cabo</i></p> <p><i>I:Yo creo que hacemos participes de su cultura también, es súper positivo ,desde el área psicoemocional de los estudiantes ,por ejemplo cuando nosotros les decimos vamos hacer los bailes de chile , sin embargo, vamos hacer el tradicional de tu etnia o de tu país para que tu también te sientas partícipe de nosotros que también lo he evidenciado en otros colegios que por ejemplo, el 18 de septiembre se hace el baile tradicional de Haití ,¿o el de Colombia , entonces , claro , en ese momento , el niño o la familia incluso dice yo soy parte de esto y a mí me validan dentro de todas mis características ,entonces eso yo creo que sería importantecelebrar el dia de ellos, de sus países y es fácil de implementar no</i></p>
---	--	--

		<i>se requiere muchos recursos, entonces ,son cosas que se pueden hacer</i>
--	--	---

Analyse catégorie 2: Les politiques

En ce qui concerne les politiques inclusives et leur élaboration, l'Index présente dans sa dimension B la création de politiques inclusives comme un moyen de s'assurer que l'inclusion éducative est au centre même du développement projeté par l'institution, afin d'améliorer la capacité de réponse à la diversité de ses élèves. Au sein de ces politiques, toutes les actions visant à accroître le degré d'inclusion de l'établissement sont considérées comme du « soutien ».

D'autre part, dans le DUA, une adaptation constante est proposée dans la manière dont les programmes sont appliqués et qui visent à promouvoir l'égalité des chances entre les élèves, l'enseignant prend un rôle clé, sa capacité d'observation et d'analyse, doit mesurer la manière dont les politiques d'inclusion peuvent être mises en place en cours. L'établissement éducatif, responsable de gérer le processus d'intégration et d'inclusion scolaire se trouve, d'après la vision du DUA, dans une sorte de bataille permanente pour visualiser une transformation significative, ce qui implique que les politiques appliquées vont générer et développer une culture d'inclusion.

Cette optique est diamétralement différente de celle proposée par l'Index car, comme on a déjà mentionné, l'Indexe dit que la culture de l'inclusion doit se développer et s'établir de manière fondamentale, puisqu'elle constitue la base sur laquelle tous les impliqués deviennent responsables des processus académiques, et du développement des élèves au niveau affectif et social, les politiques qui régiront la mise en œuvre de l'inclusion au sein de l'école se poseront.

Par rapport à ce qui a été rapporté par les personnes interrogées, les établissements qui, comme celui observé, n'ont pas pu clarifier leur position vis-à-vis de la diversité, ni réussi à générer des politiques éducatives qui montrent l'impact du soutien généré par l'école et la communauté. En ce sens, ils manquent totalement d'aspects de base tels que la communication avec leurs étudiants et soulèvent la nécessité d'inclure un traducteur haïtien dans l'établissement. Cela démontre que l'approche du DUA pour organiser le

soutien au sein de l'école n'est pas non plus appliquée, de sorte qu'elle n'atteint pas le point de générer une culture à travers l'application de politiques élaborées.

Acciones		
Marco teórico	Otra fuente DUA	Parafraseo entrevistado
<p>Para el index tiene como función Desarrollar prácticas o acciones inclusivas, es decir que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Es por ello que Tiene relación con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se complementan para “orquestrar” el aprendizaje superando las barreras y aumentando la participación. Razón por la cual el grupo docente moviliza recursos de la escuela y de las</p>	<p>Para la categoría de las acciones que guíen el proceso de aprendizaje tal como el Index, el DUA planifica el desarrollo de las clases en relación a la diversidad de los estudiantes puesto que tiene como premisa la aplicación de principios y pautas dentro del marco curricular como referencia ofreciendo un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje tales como proporcionar múltiples formas de representación de información, múltiples maneras de expresión y formas de implicación del aprendizaje, es decir, el qué, el cómo y el porqué de éste. Por ende, dichas acciones tienen que tomar en cuenta ciertas etapas tales como establecer</p>	<p><i>2: No, obvio que no si una prueba para todos que van a considerar a todos. La verdad es que no.</i></p> <p><i>I: Me preguntaste por las actividades.</i></p> <p><i>A: Si las actividades de aprendizaje, las que son en el aula.</i></p> <p><i>I: claro, de hecho, son más universales que específicas, se planifican por curso, ósea por nivel no por curso mi planificación por ejemplo es para los terceros básicos no es para el curso A, B o C porque tienen características distintas eso no está pasando, por ejemplo.</i></p> <p><i>pero es algo que se está tratando de mejorar, por ejemplo, con Gabriela que es la educadora de</i></p>

<p>instituciones de la comunidad con el fin de mantener el aprendizaje activo de todos los estudiantes.</p> <p>Es necesario mencionar que es en esta dimensión donde se encuentran los aspectos de evaluación. Finalmente tiene como concepto central la idea de movilizar recursos animando a los centros educativos a reconsiderar los propios recursos materiales y humanos que están al alcance en ese momento los cuales podrían organizarse para mejorar el aprendizaje y la participación del alumnado. Por ejemplo, se podría compartir ampliamente el conocimiento que tienen algunos profesores en áreas específicas del currículo o métodos de enseñanza; o se podría recurrir más frecuentemente al conocimiento que tienen las familias sobre sus hijos.</p>	<p>objetivos claros y cumplibles para todos los estudiantes como también el definir métodos y materiales diversos con la finalidad de superar barreras del aprendizaje. Ahora bien, en relación a la organización de redes de apoyo para desarrollar prácticas inclusivas, el DUA postula que la inclusión es un poder captar y atender al fenómeno de la diversidad a través de una flexibilidad curricular y profesionalismo docente que proporcionarán el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje a partir del reconocimiento de la participación y los acuerdos de los agentes educativos que en ella convergen.</p>	<p><i>diferencial nosotros conformamos el equipo de apoyo a la diversidad, nosotros llegamos este año al colegio entonces hemos estado realizando un trabajo más bien diagnóstico que en terreno. Entonces este trabajo diagnóstico nos ha permitido darnos cuenta de las realidades que tienen las aulas, sin embargo este es procedimiento de evaluación que se acabó en octubre, nosotras llegamos en Abril estuvimos hasta octubre revisando y diagnosticando todos los niveles, entonces no se han permitido realizar un trabajo en terreno que nos permita ampliar este tema porque nosotros queremos apelar a que en este colegio se cumpla a cabalidad con lo que es el DUA, llegando al DUA podríamos llegar a todos los estudiantes, darle un poquito más de espacio a cada uno y ese es un trabajo que se ha ido</i></p>
---	---	---

<p>Al analizar las barreras del aprendizaje y la participación es posible colocar énfasis en los puntos débiles de la práctica. El análisis de los recursos humanos brinda la oportunidad de centrarse en los aspectos positivos del centro educativo.</p>		<p><i>realizando recién, muy de a poquito, tu sabes que cuando se incorpora un equipo a un colegio es un proceso lento porque primero tenemos que saber la realidad de los estudiantes cuáles son sus necesidades, cuáles son sus dificultades y ya esto nos va permitir que el otro año podamos diversificar más y tomar acciones.</i></p>
--	--	---

Les Actions

Dans l'Index, il y a une orientation vers le développement de pratiques qui reflètent le travail effectué par la communauté dans son ensemble pour générer les conditions nécessaires. Et de cette façon montrer une culture et des principes très clairs en matière d'inclusion, et impacter sur la formulation des politiques d'inclusion, en montrant l'application des concepts entrelacés dans les actions et les pratiques pédagogiques d'inclusion, dans les activités menées par les élèves en classe et dans leurs activités parascolaires.

Pour cela, les pratiques proposées afin de concentrer l'enseignement et l'ensemble des "supports" à améliorer en termes d'apprentissage, de performance et de participation des élèves, dépassant les barrières qui existent encore dans l'enseignement traditionnel.

Le DUA, dans ce sens propose un large éventail d'options pour accéder à l'apprentissage, en impliquant les étudiants dans leur processus, ce qui est intéressant en termes de propositions de formes d'expression multiples et de manières variées, de représenter l'information avec l'intention claire de surmonter les obstacles d'apprentissage actuels qui sont en eux-mêmes divers comme le sont les étudiants qui composent le panorama des étudiants aujourd'hui.

À Partir des analyses précédentes, on peut constater que l'intention programmée par le MINEDUC est de générer des changements dans les pratiques éducatives qui conduisent les étudiants à développer une culture inclusive mais qu'à tout moment il devient visible qu'il ne suffit pas de proposer une flexibilité curriculaire quand il existe encore, comme cela est également mentionné dans l'entretien avec les enseignants, un manque général de connaissances concernant l'inclusion dans l'ensemble de la communauté éducative.

C'est justement la manque d'une culture inclusive ce qui provoque que les pratiques d'inclusion, comme celles proposées par le DUA ne touchent pas ou ne mobilisent pas la communauté et les ressources existent pour que cela puisse influencer le développement et la mise en œuvre d'une école inclusive.

En conclusion les informations recueillies dans l'établissement observé et après avoir comparé les visions proposées dans ce tableau de réflexion, nous pouvons affirmer qu'il est urgent de mener un programme d'inclusion beaucoup plus profond pour s'adapter aux changements radicaux que la société a connus dans notre pays après les 20 dernières

années, et dont malheureusement nous avons observé que l'éducation est totalement déconnectée dans son développement de l'inclusion, atteignant dans certains contextes une intégration des étudiants dans leur diversité mais obtenant peu de propositions utiles pour le développement pédagogique et pour pérenniser l'activité déjà rechargée des enseignants chiliens.

VIII. Proposition pédagogique

Journée d'inclusion et interculturalité.

Pour commencer cette proposition il faut mentionner que les avantages de faire une journée pédagogique ne passent pas seulement par le fait de pouvoir transmettre une information importante (concernant l'inclusion), il s'agit d'une idée intéressante aussi pour profiter de ce moment afin de constituer les bases d'une culture d'inclusion dans l'école et de cette façon contribuer à la création d'une culture d'inclusion et par addition, identifier le groupe de travail qui s'engagera sûrement le plus avec le travail concernant la interculturalité et l'inclusion dans l'établissement.

Tout en accord avec le développement de la première dimension proposé par l'index de l'inclusion "créer une culture d'inclusion". En tenant cette idée en tête, nous voulons vous présenter une activité qui cherche à attirer à tous les acteurs qui sont impliqués dans cette reformulation de la vie dans l'école et des valeurs associés à cette nouvelle vision. Mais surtout orienté vers les corps pédagogique et administratif de l'établissement

Cette activité participative a été conçue pour attirer l'attention des adolescents et aussi des adultes qui peuvent participer, soit de la part des professeurs ou de la part de parents des élèves. Dans ce sens il est très important de séparer la première partie de cette journée serait plutôt informative afin de pouvoir établir certains concepts et d'amener les assistants et surtout aux professeurs à avoir une réflexion du niveau d'inclusion dans son établissement éducationnel par rapport au travail proposé par l'index pour l'inclusion.

La création d'une culture scolaire qui suscite le souci du développement de formes de travail qui tentent de réduire les obstacles à l'apprentissage et la participation de tous les

élèves est fondamental pour l'indice d'inclusion. Peu importe qui les vit et où se trouvent ces obstacles, dans la culture, la politique et les pratiques de l'école

8.1 La journée :

- Pour commencer la journée, une conférence informative aura pour but de présenter « L'indice d'inclusion », en commentant brièvement son origine, son objectif et certains des différents médias éducatifs où il a été mis en œuvre.

Parallèlement à ce qui précède, le public sera informé des raisons et des objectifs pour lesquels la conférence est organisée et de quelle manière nous espérons qu'elle aura un impact sur la communauté éducative.

- Ensuite, une présentation légèrement plus détaillée sera donnée sur les concepts clés utilisés dans l'indice et qui sont fondamentaux lors de la mise en œuvre de tout type de plan d'inclusion scolaire. Dans cet espace, il y aura la présence d'un conférencier formé à l'inclusion et au multiculturalisme qui aura pour mission de présenter les concepts de manière claire et concise au public, étant donné que l'un des obstacles observés dans la plupart des établissements est la confusion et l'ignorance de l'inclusion scolaire et de ses implications.

- L'espace pour la "pause-café" est assez important car il faut qu'il y ait un moment de détente et d'assimilation des informations reçues. En plus de cela, manger une collation debout comme du pain ou des biscuits sera très utile pour que le groupe puisse maintenir sa participation tout au long de la journée.

- L'activité avec les indicateurs d'index sera cruciale dans la recherche d'une véritable réflexion et d'une réelle intégration des concepts clés en matière d'inclusion. Cette tâche est essentielle pour établir une culture inclusive en résolvant les doutes, les confusions, les malentendus et en visualisant rapidement les obstacles qui rendent difficile l'inscription à l'établissement.

Pour cela, 2 questions seront choisies pour chaque dimension de la liste proposée par l'index pour le travail avec les indicateurs. Au total, il y aura six questions, l'idéal serait donc de travailler en groupe de six personnes. La dynamique serait de choisir chacun une question au hasard pour prendre quelques minutes pour rédiger une réponse puis la présenter au groupe. Après avoir présenté la position de la personne qui a choisi la

question, le groupe doit parvenir à un consensus pour rédiger une réponse de groupe qui montre les positions du groupe.

Pour mener à bien cette dynamique, il est nécessaire que le groupe choisisse un "secrétaire" qui sera chargé d'enregistrer les réponses lorsqu'un concept aura été atteint ou qu'il y aura des positions claires, qui devront être synthétisées dans un rapport de chaque groupe.

- Ensuite, le travail de groupe est terminé, chaque secrétaire se présentera pour participer à une comparaison avec l'ensemble du public sur les sujets abordés dans les questions et les réponses et réflexions auxquelles les groupes sont arrivés. La participation d'un expert compétent en matière d'inclusion éducative sera également essentielle ici pour réaffirmer les valeurs inclusives qui devraient être atteintes après le travail de groupe.

- Pour conclure, nous considérons qu'il serait idéal de réaliser un événement culturel ou sportif où l'inclusion est célébrée comme une valeur essentielle dans la communauté éducative et où un espace d'expression et de détente est prévu pour l'ensemble du groupe après le travail effectué.

Première partie	Deuxième partie	
9.30 a.m.-10.00 a.m. Introducción del Índice y de los conceptos clave (todo el personal) Présentation des objectifs de la journée. (10 Min)	12:00.- 13:00 p.m Actividad con los indicadores: se dividirá la audiencia en grupos equitativos. Luego Trabajo con los indicadores y las preguntas (en grupos) (trabajo con un ejemplo de indicadores en los grupos (media hora).	
10.00 a.m.-11.0 a.m. Trabajo con los conceptos clave para compartir	1.30 p.m.-2.15 p.m Intercambio de ideas	

el conocimiento previo (actividad) - Presencia de un experto o expositor capacitado.	respecto de las áreas a desarrollar(todos)	
11.00 a.m.-12 a.m.coffee break	2:15 . pm.-3.00 pm actividad musical, deportiva o artística que celebre la inclusión educativa.	

Material de apoyo

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad INDICADOR

A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.

A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.

A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.

A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.

A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien

juntos. A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

A.2 Establecer valores inclusivos INDICADOR

A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.

A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.

A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.

A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.

A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.

A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Cuadro 10. Algunos ejemplos de prioridades de los centros piloto del Índice

1. Desarrollar estrategias, a través del currículum, para mejorar la autoestima de los estudiantes.
2. Introducir actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela para hacer que las clases respondan más a la diversidad.
3. Establecer estructuras de gestión y de promoción profesional para los auxiliares del apoyo pedagógico.
4. Mejorar todos los aspectos de acceso a la escuela para alumnos y adultos con discapacidad.
5. Elaborar un programa de formación del personal centrado en la comprensión de las perspectivas de los estudiantes.
6. Promover actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela que ayuden a contrarrestar el racismo entre algunos estudiantes y sus familias.
7. Organizar formación conjunta para asistentes de apoyo pedagógico y para docentes.
8. Desarrollar formas de fomentar el aprendizaje cooperativo entre alumnos.
9. Revisar las políticas anti-intimidación en el centro.
10. Mejorar los procesos de acogida para los nuevos alumnos.
11. Revisar las formas en que se debaten las políticas de la escuela con los estudiantes.
12. Mejorar la comunicación entre la familia y la escuela trabajando con padres/tutores.
13. Abordar la percepción de mala reputación que tiene la escuela entre las instituciones de la comunidad.

Material de apoyo

Cuadro 7

El proceso de trabajo con el Índice

Etapa 1. Inicio del proceso del Índice (medio trimestre) Constitución de un grupo coordinador Sensibilización de la escuela respecto al Índice Exploración del conocimiento del grupo Preparación para usar los indicadores y las preguntas Preparación para trabajar con otros grupos

Etapa 2. Exploración y análisis de la escuela (un trimestre) Exploración del conocimiento del personal y de los miembros del Consejo Escolar Exploración del conocimiento del alumnado Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de la localidad Decisión de las prioridades a desarrollar

Etapa 3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva (medio trimestre) Introducción del Índice en el proceso de planificación de la escuela Introducción de las prioridades en el plan de desarrollo de la escuela

Etapa 4. Implementación del plan de desarrollo de la escuela (continuó) Poner en práctica las prioridades Desarrollo sostenido Registro del progreso

Etapa 5. Evaluación del proceso del Índice (continuo) Evaluación de los cambios Revisión del trabajo realizado con el Índice Continuación del proceso del Índice

IX. Projections et Conclusion

L'étude et l'analyse présentées à travers la recherche réalisée, additionnant les données obtenues, montrent que le développement de l'inclusion éducative d'une communauté scolaire se construit, comme principe substantielle, sur la base de la participation et des accords de tous les acteurs de la communauté éducative. Il est également nécessaire de souligner que l'inclusion est un processus de transformation qui se traduit par une recherche constante de répondre à la diversité des apprenants, avec l'objectif de générer des changements durables. À cette fin, Sur la base de l'Indice d'inclusion qui est un processus d'auto-évaluation des écoles par rapport à trois dimensions : la culture, les politiques et les pratiques de l'éducation inclusive. L'étude réalisée dans le cadre de nos recherches nous permet de conclure que l'éducation inclusive est une recherche constante pour améliorer les façons et les stratégies de répondre au scénario de la diversité dans des contextes éducatifs, raison pour laquelle il est lié au projet d'amélioration de l'éducation de chaque établissement en constante révision et modifications.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé un aperçu général sur la connaissance des politiques et des initiatives de l'État du Chili qui cherchent à contribuer au développement d'une formation citoyenne avec des pratiques et des compétences interculturelles, en ajoutant des éléments culturels et linguistiques, comme c'est le cas

pour les peuples autochtones, ce qui nous permet de conclure qu'il existe des initiatives et des politiques de l'État en matière d'inclusion et d'éducation interculturelle, qui vont des projets d'appui et de conseil technique pédagogique interdisciplinaires en matière d'éducation à la création de modèles de coexistence dans chaque communauté éducative, élargissement des programmes inclusion, coexistence et l'interculturelle.

Enfin, ce qui reste latent en permanence dans notre recherche, c'est la perception et le constat suivant : il ne suffit pas de promouvoir une éducation inclusive et interculturelle qui se limite et reste dans le domaine du discours, de l'intention, au contraire, il est nécessaire d'agir et de mettre en œuvre ces stratégies, non seulement dans le domaine de l'éducation publique, mais aussi dans d'autres domaines administratifs tels que l'éducation subventionnée.

Pour cela, il a fallu définir et le concept de l'interculturelle à partir d'analyses à partir de différentes perspectives qui nous ont permis de conclure et de confirmer le caractère polysémique du concept ce qui implique une révision constante de celui-ci. Bien que l'interculturalité apparaisse comme une nouvelle façon d'interagir à partir d'un discours politique de résistance et de revendication culturelle de groupes culturels, « l'interculturalité n'est qu'une sorte de négociations ajustée entre des personnes ou de groupes de culture différents maintenue telle au-delà de rencontres, échanges, coopérations » (Frías, 2014)

En d'autres termes, la notion d'interculturelle a été liée à un sens contre-hégémonique des relations culturelles, mais elle a été fonctionnelle dans les discours globaux des gouvernements et des organismes internationaux.

"En Amérique latine, les États républicains libéraux coloniaux ont historiquement encouragé une interculturalité subordonnée et folklorique" (Anthropologie, 2014)

Où il existe un groupe dominant (métis blancs) et un autre soumis qui sont les groupes ethniques. Ce qui précède permet de conclure que la multiculturalité est centrée sur "les autres", l'interculturelle sur "nous" et "les autres", (Cortes Maisonave, 2014)

Nous pouvons donc définir l'éducation interculturelle comme étant celle qui vise à ce que tous les élèves acquièrent une solide compétence culturelle qui leur permettent de bien se comporter dans nos sociétés multiculturelles et pluri linguiste. Parallèlement, on a pu

constater que les mesures d'attention à la diversité visent à répondre aux besoins spécifiques de chaque élève et non à des collectifs particuliers.

Il faut mentionner que cette recherche a été menée en même temps que la pratique finale de notre formation comme professeurs. Le contexte éducatif était municipal, lequel nous a permis d'élargir notre réflexion et de conclure que la pratique scolaire quotidienne nous montre que de nombreuses communautés scolaires considèrent que pour parvenir à l'inclusion, il faut mettre l'accent sur la diversité de chaque établissement d'enseignement. C'est pourquoi l'interculturelle ne peut être conçue uniquement comme un type de rhétorique ou de discours politiquement correct. En d'autres termes, personne ne conteste que l'éducation interculturelle soit une éducation pour tous et pas seulement pour les minorités ou les immigrés. Son objectif est donc de répondre à la diversité culturelle propre aux sociétés démocratiques développées qui respectent et/ou valorisent le pluralisme culturel comme quelque chose de consubstantiel aux sociétés actuelles.

C'est ainsi que notre recherche a été une réflexion à plus petite échelle sur l'éducation interculturelle comme voie vers l'inclusion éducative. Notre objectif tout au long de l'étude a été de montrer des concepts tels que l'interculturelle, l'inclusion, l'intégration et la diversité culturelle, qui partagent une multitude d'idées et au fond permettent des manières très concrètes d'apprendre et d'enseigner en classe. Enfin, l'interculturelle est un argument solide de recherche, en plus d'être le vecteur principal dans le processus d'éducation.

En ce qui concerne la question principale de notre étude « diagnostiquer les niveaux d'inclusion dans le contexte interculturelle d'un établissement du nord de Santiago ». L'établissement dans lequel nous appliquons l'instrument de recherche en est à la première étape, c'est-à-dire au stade de l'adoption des principes de l'inclusion pour l'ensemble de l'institution, les familles et l'environnement, avec l'objectif de lancer un projet ininterrompu.

Tout cela nous permet de conclure que l'école est en train de se reconnaître comme communauté éducative et une détentrice de la diversité culturelle. Selon les informations recueillies sur la première dimension de la création d'une culture inclusive, les enseignantes déclarent que :

“Participan en todo, pero ellos incorporándose a la cultura chilena, a la cultura que tenemos en este colegio, ellos se integran a nosotros, nosotros no nos hemos integrado a ellos, ni tampoco se han realizado acciones para...”

Cette réponse de la part des enseignantes sous-tend un certain passage d'un modèle assimilationniste à un modèle intégrationniste, en reconnaissant que l'enseignement ne prend pas en compte les différences culturelles...

“la verdad es que no tenemos acciones como específicas enfocadas en la diversidad cultural ...no se ha realizado un plan de acción para abordar esta temática...”

C'est-à-dire que les programmes éducatifs de l'établissement en question ne sont pas orientés vers les étudiants immigrés, au contraire, on utilise des stratégies pédagogiques compensatoires qui méconnaissent les familles et leurs valeurs.

En général, on pourrait dire que les différences culturelles sont perçues comme un obstacle à l'intégration scolaire. Par conséquent, sur la base des informations recueillies, nous pouvons conclure que cet établissement est en train de reconnaître la diversité culturelle latente en respectant les caractéristiques d'une communauté éducative qui vient de commencer le processus d'éducation inclusive, en constituant un groupe de soutien naissant et en identifiant les obstacles au processus éducatif, qui sont soutenus par le DUA et ses adaptations respectives des programmes scolaires qui visent la pratique pédagogique comme un axe de transformation vers l'inclusion.

En d'autres termes, la communauté éducative fait ses premiers pas et commence à visualiser et à concevoir la diversité qui existe dans sa communauté, de sorte qu'il n'existe pas de politiques, ni de plans d'action, ni de planification sur la matière, se trouvant dans la phase de diagnostic de la réalité éducative, pour progressivement gérer et organiser des stratégies pour le développement d'une culture inclusive.

X. *Bibliographie*

_ El Derecho a la educación: una mirada comparativa; Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia (2009) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219822>

_ Ainscow, 2010 La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente <file:///C:/Users/geryp/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaComoDerecho-3736956.pdf>

_ Carmen Alba Pastor José Manuel Sánchez Serrano Ainara Zubillaga del Río (2011-2014) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

_ Instituto Nacional de Estadísticas INE (2018)

<https://www.ine.cl/ine-ciudadano/definiciones-estadisticas/poblacion/migracion>

_ María Paz Fernández Abril (2018) MAPA DEL ESTUDIANTADO EXTRANJERO EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf

_ Tony Booth Mel Ainscow (2000) Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Edición y producción para CSIE. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK

http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

_ López Martínez José (2007). La Educación Intercultural y la práctica del profesorado de ciencias sociales en secundaria. Enseñanza de las Ciencias Sociales, Universitat de Barcelona Barcelona, España <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626008.pdf>

_ Farias, José (2014) .interculturalité multiculturalité et transculturalités ,Universidad de Laguna , España

_ Muñoz, Xinia M Zúñiga (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe.

_ Zúñiga, Xina (2011). La Interculturalidad como Relación Imaginada y Practica Social: experiencias con y desde los pueblos México

_ Cortés Maisonave, Almudena (2014) Antropología, desarrollo e interculturalidad: propuestas desde América Latina Revista de Antropología Social, vol. 23, enero-diciembre, Madrid España

_ Frías, José Yuste (2014) Interculturalité, multiculturalité et transculturalité dans la traduction et l'Interprétation en Milieu Social Cédille, revista de estudios Franceses

_ Cortés Maisonave, Almudena (2014) Antropología, desarrollo e Interculturalidad: propuestas desde América Latina Madrid, España

- _ Walsh, Catherine (2011) Interculturalidad crítica y educación intercultural, México <https://www.redalyc.org/pdf/552/55228138003.pdf>
- _ Tubino, Fidel (2005) La interculturalidad crítica como proyecto ético-político” Encuentro continental de educadores agustinos Argentina
- _ Fidel, Tabilo (2005) La interculturalidad crítica como proyecto ético-político” Encuentro continental de educadores agustinos Argentina
- _ Fidel, Tabilo (2005) La interculturalidad crítica como proyecto ético-político” Encuentro continental de educadores agustinos Argentina
- _ Obuljen (2006) Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la Unesco
- _ Olivé, León (2014) "Multiculturalismo e Interculturalismo" Paidós Mexico
- _ Walsh, Catherine (2006) Interculturalidad, Conocimientos y Decolonialidad. Revista signo y pensamiento. México
- _ Esteva, Gustavo (1996) Teoría y Enfoques de Desarrollo. Editorial W. Sachs Ciudad de México
- _ _Beuchot (2005) Multiculturalismo e Identidad desde una Mirada Hermenéutica https://www.researchgate.net/publication/329462990_Multiculturalismo_e_identidad_u na_mirada_desde_la_hermeneutica_analogica
- _ O Donell, Guillermo (1978) Apuntes para una teoría del Estado. Revista Mexicana de Sociología
- _ Ledezma, Ictzel Maldonado (2011) Estados-Nación Identidades Subalternas e Interculturalismo en América Latina Revista Líder Vol. 18. [http://ceder.ulagos.cl/lider/images/numeros/18/\[LIDERVol18A%C3%B1o13-2011-ISSN-0717-0165\]3.Estados-Nacion.pdf](http://ceder.ulagos.cl/lider/images/numeros/18/[LIDERVol18A%C3%B1o13-2011-ISSN-0717-0165]3.Estados-Nacion.pdf)
- _ MEUNIER, Olivier (2014) Introducción Générale, France <file:///C:/Users/geryp/Downloads/sommaire%20o%20meunier.pdf>
- _ Kymlicka, Will (1996) Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías Paidós, Barcelona
- _ Dietz, Gunther (2017) Interculturalidad: una aproximación antropológica -Perfiles Educativos, vol. XXXIX México https://www.researchgate.net/publication/323830625_Interculturalidad_Una_aproximacion_antropologica
- _ Dietz, Gunther (1996) Interculturalidad: una aproximación antropológica, Perfiles Educativos
- _ Modonesi, Massimo (2010) Subalternidad, Antagonismo, Autonomía, Marxismos y subjetivación política, Buenos Aires

_Habermas, Jürgen (2011) Democracia, Inclusión del otro y Patriotismo constitucional desde la Ética del Discurso. revista chilena de derecho y ciencia política vol. 3

_Habermas, Jürgen (2000) La constelación postnacional. Paidós Barcelona

_Anabalón, Jorge Araya(2011) Democracia, Inclusión del Otro y Patriotismo Constitucional desde la ética del Discurso, revista chilena de derecho y ciencia política vol. 3

_Diccionario deconceptos.com (2020) <https://deconceptos.com/ciencias-sociales/universalismo>

_Chernilo, Daniel (2007) Estudios Públicos Chile

https://www.researchgate.net/publication/28181405_Universalismo_y_cosmopolitismo

_ Definición de transculturación (2008) <https://definicion.de/transculturacion/>

_Habermas, Jürgen (2010) Facticidad y Validez ,España Editorial Trotta

_Significados (2013) <https://www.significados.com/neoliberalismo/>

_ Anabalón, Jorge Araya (2011) Jürgen Habermas, Democracia, Inclusión del Otro y Patriotismo Constitucional desde la Ética del Discurso. Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política- VOL. 3

_ Solares, Blanca (2017) el Síndrome de Habermas <https://es.scribd.com/document/230659506/Blanca-Solares-El-Si-ndrome-Habermas-pdf>

_ Muyolema, Armando (2013) La cuestión Indígena. México

<https://es.scribd.com/document/334030555/Muyolema-Armando-de-La-Cuestion-Indigena-a-Lo-Indigena>

_ Bazán, María Dolores (2024) Interculturalidad ¿neoliberal? O Neoliberalismo Intercultural Revista del Cisen Tramas/Maepova N° 3. Universidad de Salta, Argentina

_ Márquez-Fernández, Álvaro (2011) Globalización neoliberal y Filosofía Intercultural. Universidad Católica del Perú

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/215.pdf>

_ Kelkechosa. 2009 tema: Chile Estafa

_Walsh, Catherine (2005) Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad Signo y Pensamiento, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>

_Lucas Costa Maciel (2016) Educación, interculturalidad y justicia Social: qué relación?. Universidad Autónoma de México

_ Gunthe, Dietz (2017) Interculturalidad: una aproximación antropológica. Universidad Autónoma de México

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923012.pdf>

_Unesco (2005) Inclusión en la educación, Francia

<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

_ Alma Arcelia Ramírez Iñiguez (2010) Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado, editorial Rusc Barcelona

<https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v8n2-ramirez/1072-2224-1-PB.pdf>

_ Real Academia Española definición de inclusión /integración <https://www.rae.es/>

_ Tony Booth et Mel Ainscow (2000) ÍNDICE DE INCLUSIÓN Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan , México

http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

_Unesco (2003) Inclusión en la educación, suiza

<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

_, Unicef (2003) Convention relative aux droits de l'enfant ,New York, USA

https://www.unicef.org/spanish/publications/files/2628_spa_final.pdf

_Perazzo Garardo, Gargiulo Lilian (2009) Informe Warnock: revisión y reflexión bioética , Argentina

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/1388>

_ Mineduc (2015) ley de inclusión escolar ,Biblioteca del congreso Nacional de Chile

https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf

_ McMillan et Schumacher, (2005) Investigación Educativa 5.a edición una Introducción Conceptual. Pearson Educación, S. A España

https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf

_ Conseil de l'Europe. Cadre Europeen Commun de Reference Pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Unité des Politiques Linguistiques. Strasbourg, 2000

_ Cortés, M. & Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen. México.

_ Frías, José Yuste (2014) Interculturalité, multiculturalité et transculturalité dans la traduction et l'Interprétation en Milieu Social Cédille, revista de estudios Franceses

_ Cortés Maisonave, Almudena (2014) Antropología, desarrollo e Interculturalidad: propuestas desde América Latina Revista de Antropología Social Universidad Complutense.

XI. Annexes

11.1 EL INSTRUMENTO

Instrumento de investigación; conocer el grado de inclusión en el colegio San Pedro, comuna de Quilicura. De acuerdo con los lineamientos del Index para la inclusión.

Preguntas probables:

Dimensión A:

- 1- ¿A través de qué acciones la escuela intenta construir comunidad en el marco de una cultura inclusiva?
- 2- ¿Qué valores inclusivos promueve la escuela y a través de qué acciones lo hace?

Dimensión B:

- 1- ¿Como el desarrollo en términos de inclusión impacta en la comunidad en su conjunto?
- 2- ¿Existen mecanismos de apoyo a la inclusión de la diversidad dentro de la escuela?

Dimensión C:

- 1- ¿Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes?
- 2- ¿Considera que los docentes han incorporado nuevas metodologías en los procesos de enseñanza aprendizaje?

Indicaciones antes de comenzar

- no hay respuestas erradas ni correctas.
- todas las opiniones y respuestas son confidenciales.
- indicar que el objetivo es realizar una encuesta a propósito de la inclusión escolar

11.2 SOLICITUD DE ENTREVISTA

Santiago, 15 de agosto de 2019

Sres. Colegio San Pedro

De mi consideración.

Junto con saludarles, me dirijo a ustedes con el fin solicitar ayuda para la recolección de datos del proyecto de memoria de pregrado:

“Déterminer les niveaux d'inclusion des étudiants haïtiens dans un établissement éducationnelle du centre de Santiago, dans le contexte de l'interculturalité.”

Elaborado por Juan Sánchez, rut 15464035-5 y Mauricio Farías Vargas rut 14.159.437-0, estudiantes de la carrera Licenciatura En Educación C/M En francés y Pedagogía En francés, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Cabe señalar que el instrumento se debe aplicar al director o encargado de la coordinación del área correspondiente en las escuelas que acogen a estudiantes haitianos en edad escolar y consiste en una pauta de entrevista semiestructurada que pretende valorar desde una perspectiva lingüística las propuestas de integración.

Agradeciendo de antemano su colaboración, se despide atentamente.

Malcolm Álvarez Toro
Director Departamento de francés.
UMCE

Santiago, 15 de agosto de 2019

11.3 CORREO JEFA UTP

vivianasandoval.utp@gmail.com

11.4 TRANSCRIPCIÓN

Entrevistador A: Juan Sanchez

Entrevistador B: Mauricio Farias

Entrevistada 1 : Nicole Correa.

Entrevistada 2 : Gabriela Olmos.

Lunes 2 de diciembre

A: Vamos a partir con las preguntas, dimensión A ¿A través de qué acciones, esta escuela, intenta construir comunidad en el marco de una cultura inclusiva?

I: La verdad es que no tenemos acciones como específicas enfocadas en la diversidad cultural ..no se ha realizado un plan de acción para abordar esta temática , no tenemos traductor y en algunas situaciones como ..18 de septiembre tampoco se toman éstos países como parte de la cultura que hay en este colegio .

Lo que si se hace es trabajar con los estudiantes, tratar de aportarles lo que más se pueda, pero la verdad, ¿es que acciones específicas no se evidencian -mirando hacia la entrevistado número 2- Estás de acuerdo conmigo?

2: Si

A: Diríamos que ...hay una acción o algún evento en que se construya comunidad con la gente

2: Participan en todo, pero no.... más diferenciado

I: Participan en todo, pero ellos incorporándose a la cultura chilena, a la cultura que tenemos en este colegio, ellos se integran a nosotros, nosotros no nos hemos integrado a ellos, ni tampoco se han realizado acciones para.

A: ¿Qué valores inclusivos promueve la escuela y a través qué acciones se puede ver que lo hace? (Risas)

B: Bueno, valores inclusivos, participación de la comunidad y de la comunidad escolar...

I: Ósea, claro los estudiantes participan de forma regular en todas las actividades como ya les mencionamos anteriormente, como uno más, no, así como “el estudiante extranjero “, no se le hace ninguna diferenciación. A Pesar de que cuando son pequeños tiene algunas barreras idiomáticas y todo ...no se les excluye, pero insisto, no hay acciones específicas al respecto

A: Para profundizar en eso, cuando llegan a la escuela, por ejemplo, cuando un niño haitiano llega a la escuela, ¿Cómo lo reciben?

2: Están acostumbrado porque hay hartos, sobre todo en los cursos más chicos, hay hartos niño extranjero, entonces llegan no más.... cómo llega uno nuevo no más

I: Si, se les recibe como uno más, no se hace una diferenciación por esta ...cultura que ellos traen, pero no se nos incorpora a nosotros a su cultura, sino, más bien ellos a la nuestra

A: Pero el valor así sería ... el tratarlos a todos como igual. La igualdad

I: Si , si , la igualdad oportunidades también ,además pasa que ,cuando son chiquitos y traen este otro idioma , en el caso de haitianos, igual los profesores tratan de una u otra manera de explicarles los instrumentos de evaluación de forma un poco más dirigida , esas cosa se van haciendo , pero no está formalizado , si se les explica más , se les trata de adentrar en la cultura que tenemos como colegio , se les hace participe como uno más , no les excluye de ninguna actividad , pero no hay nada específico .Pero el tema es tratarlos como uno más

A: En términos de la inclusión ¿cuál es el impacto que esto produce en la comunidad?

I: No es tanto impacto, lo que pasa es que en este colegio hay mucho inmigrante, como le decía, hay hartos haitianos en los cursos más pequeños, tenemos colombianos, venezolanos, peruanos también, y ellos están insertos como uno más, entonces, no es que llegue un estudiante extranjero y nos genere algún impacto ni positivo , ni negativo . es el mismo impacto que genera cualquier nuevo estudiante con sus distintas características, entonces, no es el mismo impacto diferente, es lo mismo que cualquier.

A: ¿Existen mecanismos de apoyo a la inclusión de la diversidad dentro de la escuela?

I: No, no hay ninguna red de apoyo, es decir, no se hace nada extra

A: Por ejemplo, cuál sería algún apoyo, aunque sea pequeño que le gustaría que si hubiera. Por ejemplo, un traductor

I: Yo encuentro que un traductor es indispensable en este tipo de estudiante, yo he trabajado en otros colegios donde sí hemos tenido la experiencia de tener un traductor y genera un impacto bastante positivo no solo en los estudiantes, sino, en los mismos docentes porque nos enseñan algunas palabras que debemos dominar como para hacer el cambio y poder llegar bien a este estudiante ,entonces yo sé , que el traductor es un

impacto positivo , sin embargo , lamentablemente no contamos con uno en este colegio. yo creo que eso sería un beneficioso para todos

A: Hay algún otro apoyo que sería simple y fácil de llevar a cabo

I: Yo creo que hacernos partícipes de su cultura también , es super positivo ,desde el área psicoemocional de los estudiantes ,por ejemplo cuando nosotros les decimos vamos hacer los bailes de chile , sin embargo, vamos hacer el tradicional de tu etnia o de tu país para que tú también te sientas partícipe de nosotros que también lo he evidenciado en otros colegios que por ejemplo, el 18 de septiembre se hace el baile tradicional de Haití ,¿o el de Colombia , entonces , claro , en ese momento , el niño o la familia incluso dice yo soy parte de esto y a mí me validan dentro de todas mis características ,entonces eso yo creo que sería importantecelebrar el día de ellos, de sus países y es fácil de implementar no se requiere muchos recursos, entonces ,son cosas que se pueden hacer

A: ¿Piensa usted, entonces, que enseñar francés sería un “plus” en las escuelas? Ya que es el idioma que manejan mejor, se sintieran bien en esa asignatura, tendrán un poco de avance con respecto de los otros estudiantes

I: Si, eso sería un beneficioso para todos los estudiantes , pero sí creo que a lo mejor un poco más importante sería el idioma creole porque los niños que estaban escolarizados no es que dominen si o si el francés, como sí, lo es el creole que es el idioma que utilizan regularmente, Ahora, los niños que venían escolarizados y que si tienen cierto conocimiento previos con respecto al francés sería un beneficio, además que enseñar un idioma es bueno para todos los niños de un colegio, entonces, si les vamos a enseñar francés también les va ayudar un poco con la pronunciación, todos los estudiantes se van a entender mejor.... entonces si o si sería un beneficio.... ahora sí creo que si pensamos en los haitianos es más importante el tema del creole

2.: Como son tan chicos, los niños hablan más en español que en su idioma de origen.

I: La otra experiencia que tenemos nosotros fue en el colegio María Luisa Sepúlveda ubicado en la población Parinacota, recibíamos a estudiantes de todas las edades provenientes de Haití, entonces ahí, nos encontrábamos con niños de quinto, séptimo, octavo, que venían ya escolarizados y tenían más nociones de francés, pero acá son todos chiquitos, porque estamos como recién empezando, pero todo está más concentrado en curso pequeños, pero en los colegios municipales te encuentras en todos los niveles y tienen redes de apoyo, como un traductor. ahí tienen más desarrollado el tema de los bailes, la cultura.

Eso es otra dificultad, para que la agreguen y lo considere no hay instrumentos en chile para evaluar y diagnosticar personas con necesidades educativas especiales desde acá, entonces qué tienen que hacer estos colegios o esperar que el estudiante ya domine el idioma, pero esperar no siempre es lo mejor para el niño.

Entonces eso si es una debilidad grande considerando la gran cantidad de estudiantes con necesidad educativas especiales.

Entonces tiene que haber algún instrumento en que se contextualiza algo más universal y que nos permita diagnosticar debidamente a los estudiantes.

A: Esto nos lleva a la tercera dimensión de la investigación. ¿las actividades de aprendizaje consideran usted que se han planificado pensado y considerando a todos los estudiantes?

2: No, obvio que no si una prueba para todos que van a considerar a todos. La verdad es que no.

1: Me preguntaste por las actividades.

A: Si las actividades de aprendizaje, las que son en el aula.

1: claro, de hecho, son más universales que específicas, se planifican por curso, ósea por nivel no por curso mi planificación por ejemplo es para los terceros básicos no es para el curso A, B o C porque tienen características distintas eso no está pasando, por ejemplo.

pero es algo que se está tratando de mejorar, por ejemplo, con Gabriela que es la educadora de diferencial nosotros conformamos el equipo de apoyo a la diversidad, nosotros llegamos este año al colegio entonces hemos estado realizando un trabajo más bien diagnóstico que en terreno. Entonces este trabajo diagnóstico nos ha permitido darnos cuenta de las realidades que tienen las aulas, sin embargo este es procedimiento de evaluación que se acabó en octubre, nosotras llegamos en Abril estuvimos hasta octubre revisando y diagnosticando todos los niveles, entonces no se han permitido realizar un trabajo en terreno que nos permita ampliar este tema porque nosotros queremos apelar a que en este colegio se cumpla a cabalidad con lo que es el DUA, llegando al DUA podríamos llegar a todos los estudiantes, darle un poquito más de espacio a cada uno y ese es un trabajo que se ha ido realizando recién, muy de a poquito, tú sabes que cuando se incorpora un equipo a un colegio es un proceso lento porque primero tenemos que saber la realidad de los estudiantes cuáles son sus necesidades, cuáles son sus dificultades y ya esto nos va permitir que el otro año podamos diversificar más y tomar acciones.

2: Bueno, si ahora sabemos que cursos tenemos que tomar, cuales necesitan más apoyo en algunas áreas y todo lo que está acompañado.

1: Claro porque nosotros también realizamos talleres, talleres que partieron hace poco pero en estos talleres tenemos migrantes de distintas partes donde también tenemos niños haitianos, estos sí son más diversificados... consideran la realidad de los niños cuál es el piso, ósea donde ellos se encuentran para sobre eso poder trabajar con ellos.

2: Claro, les estamos enseñando a leer entonces tiene que ser todo más contextualizado.

I: Lo bueno que tienen los niños de este colegio es que son super participados, y se portan bien.

Además, hay que implementar algunas estrategias que nos permitan anclarlos, cohesionar a los estudiantes, trabajar con ellos en conjuntos con los demás y desde una cultura que les permita a todos poder participar y hacerse válidos dentro de sus características, decirle tu día es tan importante como el mío, tu baile es tan importante como el mío, esas son las cosas que yo creo que sería importante poder implementar. eso desde chiquititos decirles tu cultura la respetamos, la validamos y la queremos, eso es lo que necesitamos más que un trabajo con ellos de forma aparte porque eso es integración no es inclusión si estamos trabajando con ellos de forma aparte...la idea es incluirlos trabajar con los chilenos, los peruanos trabajar con todos juntos y entre todos construir una cultura que nos valide.

A: Antes de pasar a la última pregunta le aprovechamos de consultar por el texto que estamos trabajando que se llama Index para la inclusión para saber si lo conoce o trabajan con él.

I: Si, lo conozco, pero hasta por ahí nada más, no hemos trabajado con él. Quizás si van al colegio que les mencioné se puedan encontrar con otra realidad, la panacea, donde ya tiene el trabajo implementado para que los chicos se validen y todo.

A: Ahora por eso mismo queríamos venir aquí porque sabemos que la mayoría de los colegios no se encuentra en el punto de ellos, sino que se encuentran en el punto inicial de la inclusión.

2: Porque ellos por ejemplo les hacen los cabros de acá (chilenos) talleres de creole y ellos se les hace taller de español.

1: Por ejemplo en el colegio Mercedes Fontecilla de Carrera también hay otras estrategias por ejemplo cuando los cursos son chiquitos se pueden implementar otro tipo de estrategias por ejemplo letrar el aula que quiere decir esto que donde esté la puerta se escribe puerta por ejemplo y así el niño a través de lo visual lo puede identificar que ahí dice puerta... ese es el método global y allá en algunos cursos se ha implementado en español y en creole que también es positivo.

2: Ese es el método global y claro se aprenden las dos culturas.

A: Considera que los docentes han incorporado nuevas metodologías en el proceso de enseñanza aprendizaje.

I: ósea seamos honestos en todos los colegios existen docentes y docentes, yo creo que acá en su mayoría sí, implementan varias acciones que le permiten trabajar mejor con los chiquillos e influir pero no son todos, yo creo que no hay una globalidad y yo creo que no la hay en ninguna parte, nunca vas a llegar a un lugar donde todos estén 100%

abiertos a trabajar con los chiquillos de forma responsable, no es cierto, pero acá uno de los beneficios que tenemos son las ganas del equipo docente más en básica que en media. en la básica los docentes están bien dispuestos a trabajar, son mucho más flexibles porque viéndolo desde el punto de vista más humano los docentes de básica tienden a ser un poco más cercanos, trabajan desde la pedagogía del amor sin siquiera darse cuenta, no es cierto? entonces ellos sí están abiertos, dispuestos y quieren hacer muchas cosas, es más, nosotros hemos identificado que sin que ellos hayan trabajado antes con un equipo de apoyo a la diversidad y todo...ellas son super inclusivas pero no se dan cuenta que aplican adecuaciones curriculares todo el tiempo y tampoco se dan cuenta...entonces a veces uno le dice al profesor vamos a aplicar adecuaciones curriculares y él te dice que él no sabe y que nadie le ha enseñado pero tú vas a la sala y te das cuenta que el profesor hace adecuaciones curriculares todo el rato pero no las tiene concientizadas pero no le han dicho ya esto es una adecuación curricular...entonces eso pasa con los docentes de básica. Los de media por el contrario tiene mucho este discurso de que ya, pero si ya son grandes, tiene que hacerlo... tienen que ser más autónomos. Desprenderse un poco de los problemas de los estudiantes.

B: *Entonces obvian la dimensión subjetiva de cada estudiante.*

1: *De todas maneras, entonces tu vienes al colegio tu eres grande tú tienes que hacer lo que yo digo y si el estudiante te dice yo no puedo, me cuesta o si el estudiante en definitiva está lleno de rojos...pucha te dije que estudiaras más. No es el como el de básica, en este colegio en particular, que el de básica te busca, y te rebusca y vienen a buscarnos a nosotras chiquillas puchas necesito que me ayuden con estos estudiantes vayan mírenlo, evalúenlo, hablemos con la mamá entonces...tomando la pregunta los profesores si hacen muchas acciones los de básica más que los de media, no digo que ninguno que los de media, pero en básica es mayoría.*

2: *Es que hay algo que no es menor el profe de básica por lo general tiene su curso y le hace todas las asignaturas entonces conoce bien a sus niños, el profe de media hace clases en todos los cursos entonces claro no conoce tanto las características de los niños no están tan vinculados, en el fondo si la profe te quiere hace todo lo que pueda por ayudarte, pero si eres una más para ella en realidad no es muy*

A: *Lo que hemos visto también es que por ejemplo de parte del ministerio se deja toda la responsabilidad al profe de aplicar la inclusión. Como que se desliga un poco el tema.*

1: *Sí porque hay poca preparación, sí el ministerio debería hacer jornadas, talleres, instancias...pero que hacer son dos días al año y esos dos días se van como a auto capacitar casi, pero quien te va a capacitar si los colegas saben lo mismo que tú, entonces no hay mucho que...*

A: Para terminar los últimos comentarios, nosotros queríamos proponer una jornada de preparación para los docentes que sea como solamente para diferenciar inclusión de integración y proponer alguna actividad inclusiva. ¿Sería útil por ejemplo eso?

2: Si, acá si por están como todos... perdidos con eso.

A: Hay que saber diferenciar primero los términos, saber de qué estamos hablando.

1: Sería un tremendo beneficio, un tremendo beneficio porque nos hemos encontrado con muchas dificultades volviendo al tema de las adecuaciones curriculares que hay muchos profes que dicen por ejemplo yo no le voy a hacer adecuaciones curriculares a este niño porque es flojo... sí es flojo, pero tiene un diagnóstico entonces.

B: Claro eso conlleva a una educación compensatoria.

2: Además qué adecuaciones curriculares se les pueden hacer a cualquiera si yo tengo un niño que no habla el mismo idioma que los demás le tengo que hacer una adecuación curricular... ¿cómo lo voy a evaluar?

1: Entonces quizás aclarar algunos conceptos sería súper beneficioso y también hacerlos entender que muchas veces el niño no es pesado, no es flojo, es que el niño no me entiende, entonces como voy a pedir que el niño esté todo el rato full trabajando si el niño no tiene idea de lo que le estoy diciendo, sobre todo pensando en el área de ustedes donde los niños tienen algunos atisbos del español entonces le digo haz esto y a lo mejor no sabe o no entiende lo que estoy pidiendo o no entendió la actividad, entonces desde ahí sería super importante que los profes pudieran tener un poco más de claridad y saber que el niño no siempre es flojo.

Entonces si sería importante poder trabajar con los docentes y capacitarlos....