



Docentes migrantes en Chile: retos desde la interculturalidad e inclusión educativa

Recibido: 14 de febrero de 2023
Evaluado: 16 de julio de 2024
Publicado: 01 de octubre de 2025

Pedro Rodríguez-Rojas* 

Resumen

Introducción: Este artículo es un primer avance y forma parte de una tesis doctoral en educación (en proceso) sobre: "La reconfiguración de la identidad del docente migrante en el proceso de inclusión al sistema educativo chileno". **Objetivo:** explorar la situación de los docentes migrantes en el proceso de inclusión al sistema educativo chileno. **Método:** Esta es una investigación cualitativa, de carácter exploratoria documental, que persigue describir, con datos estadísticos y análisis cualitativo de fuentes primarias y secundarias, la situación del docente migrante en Chile, como parte del contexto general de la ola de inmigración que vive el país. **Resultado:** Además de las necesidades propias de estos docentes, que los motivo u obligo a migrar, Chile tiene un déficit creciente de educadores que ya están siendo asumidos por docentes migrantes. Estos docentes tienen otras experiencias educativas, pero también culturales y vitales. La incorporación de los docentes migrantes al sistema educativo chileno es un proceso complejo, en los siguientes términos: 1. La tramitación legal. 2. El proceso de inclusión del docente a un sistema educativo distinto al propio. Con diferencias no solo en las normativas, administración y políticas educativas, sino en temas más difíciles, como lo son la inclusión cultural y emocional. 3. El proceso de "aceptación" por parte de los OTROS: alumnos, pares docentes, administradores, trabajadores, apoderados. Y a su vez, cómo perciben estos OTROS al docente migrante. Toda esta situación afecta la identidad, el rol y el desempeño del docente. **Discusión:** Desde la perspectiva teórica de la interculturalidad crítica, la incorporación e inclusión de los docentes migrantes es un transitar que puede conllevar desafíos, oportunidades y puede ser entendida como un proceso de reconfiguración de su identidad. Su presencia en las escuelas y universidades podría contribuir a la diversidad cultural y a la inclusión educativa. Los sistemas educativos deberían adoptar medidas para apoyar a los docentes migrantes, pero también a los nativos (alumnos, pares docentes, administradores, trabajadores, apoderados) proporcionando programas de formación y apoyo que les ayuden a desarrollar sus habilidades interculturales y a desempeñar su papel de agentes de cambio social e interculturalidad.

Palabras clave

docente migrante; inclusión; interculturalidad

Migrant Teachers in Chile: Challenges from Interculturality and Educational Inclusion

Abstract

Introduction: This article is a first advance and it is part of a doctoral thesis in education (in progress) on: "The reconfiguration of the identity of the migrant teacher in the process of incorporation into the Chilean educational

* Universidad de la Rioja (UNIR- España). pedromanuel.rodriguez-externo@unir.net. Programa Doctoral en Educación, Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación (UMCE-Chile). pedro.rodriguez2021@umce.cl

system.” Objective: describe the general situation of migrant teachers in Chile. Method: This is an exploratory documentary research, which seeks to describe, with statistical sources and qualitative analysis of primary and secondary sources, the situation of the migrant teacher in Chile, as part of the general context of the wave of immigration that the country is experiencing. Result: In addition to the needs of these teachers, which motivated or forced them to migrate, Chile has a growing deficit of educators who are already being taken over by migrant teachers. These teachers have other educational experiences, but also cultural and vital ones. The incorporation of migrant teachers into the Chilean educational system is a complex process, in the following terms: 1. Legal processing. 2. The process of teacher inclusion in an educational system other than their own. With differences not only in regulations, administration, and educational policies, but in more difficult issues, such as cultural and emotional inclusion. 3. The process of acceptance by OTHERS: students, teaching peers, administrators, workers, parents. And in turn, the way these OTHERS perceive the migrant teacher. This whole situation affects the identity, role, and performance of the teacher. Discussion: From the theoretical perspective of critical interculturality, the incorporation and inclusion of migrant teachers is a journey that can entail challenges, opportunities and can be understood as a process of reconfiguration of their identity. Its presence in schools and universities could contribute to cultural diversity and educational inclusion. Education systems must adopt measures to support migrant teachers, but also to the natives (students, teaching peers, administrators, workers, parents), providing training and support programs that help them develop their intercultural skills and play their role as agents of social change and interculturality.

Keywords

inclusion; interculturality; migrant teacher

Professores migrantes no Chile: desafios da interculturalidade e da inclusão educacional

Resumo

Introdução: Este artigo é um primeiro avanço e faz parte de uma tese de doutorado em educação (em andamento) sobre: “A reconfiguração da identidade do professor migrante no processo de inclusão ao sistema educacional chileno.” Objetivo: Explorar a situação dos professores migrantes no processo de inclusão ao sistema educacional chileno. Método: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório documental, que busca descrever, com dados estatísticos e análise qualitativa de fontes primárias e secundárias, a situação do professor migrante no Chile, como parte do contexto geral da onda migratória que o país vive. Resultado: Além das necessidades próprias desses professores, que os motivaram ou obrigaram a migrar, o Chile enfrenta um déficit crescente de educadores, que já está sendo suprido por professores migrantes. Esses docentes trazem outras experiências educacionais, mas também culturais e de vida. A incorporação dos professores migrantes ao sistema educacional chileno é um processo complexo, nos seguintes termos: 1. A tramitação legal. 2. O processo de inclusão do professor a um sistema educacional diferente do seu. Com diferenças não apenas nas normas, na administração e nas políticas educacionais, mas em aspectos mais difíceis, como a inclusão cultural e emocional. 3. O processo de “aceitação” por parte dos OUTROS: alunos, colegas docentes, administradores, trabalhadores, responsáveis. E, por sua vez, como esses OUTROS percebem o professor migrante. Toda essa situação afeta a identidade, o papel e o desempenho do docente. Discussão: A partir da perspectiva teórica da interculturalidade crítica, a incorporação e inclusão dos professores migrantes é um caminho que pode implicar desafios, oportunidades e pode ser compreendido como um processo de reconfiguração de sua identidade. Sua presença nas escolas e universidades pode contribuir para a diversidade cultural e para a inclusão educacional. Os sistemas educacionais deveriam adotar medidas para apoiar os professores migrantes, mas também os nativos (alunos, colegas docentes, administradores, trabalhadores, responsáveis), oferecendo programas de formação e apoio que os ajudem a desenvolver suas habilidades interculturais e a desempenhar seu papel como agentes de mudança social e de interculturalidade.

Palavras-chave

inclusão; interculturalidade; professor migrante

Para citar este artículo:

Rodríguez-Rojas, P. (2025). Docentes migrantes en Chile: retos desde la interculturalidad e inclusión educativa, *Revista Colombiana de Educación*, (97), e20812, <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20812>

Migración en Chile

En las últimas décadas, gracias a la prosperidad y relativa estabilidad política y social de Chile —a diferencia de los graves problemas económicos y sociales que atraviesan la mayoría de los países de la región latinoamericana—, esta nación se ha convertido en un atractivo destino para quienes desean migrar y mejorar el nivel de vida de sus familiares. En 2006, apenas el 2 % de los habitantes del país eran migrantes; incluso en 2007 había más chilenos residiendo en el exterior que extranjeros viviendo en Chile. No es hasta 2015 cuando se observan algunas transformaciones significativas en los desplazamientos hacia Chile (Cabieses *et al.*, 2017). Según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración, en 2002 había 184 464 individuos de otra nacionalidad en el país, lo que representaba el 1 % de la población; esta cifra ascendió a 746 465 en 2017 y a cerca de 1,5 millones a fines de 2022, lo que equivale al 8 % de la población total (INE, 2022).

Hasta 2017, la principal población migrante en Chile provenía de los países fronterizos, fundamentalmente de Perú, Bolivia y Argentina. Ya a principios de este siglo, debido a la crisis haitiana —derivada de la situación política y económica, aunada al terremoto de 2010— y a la guerra civil en Colombia, comenzó a llegar una oleada importante de migrantes de estos países. Sin embargo, a partir de la segunda década del siglo XXI, como consecuencia de la crisis interna en Venezuela y, por otro lado, de la estabilidad económica, política y social de Chile, se produjo un crecimiento acelerado de la migración venezolana y haitiana. Desde 2017, la población venezolana se convirtió en la mayor comunidad migrante, con un 30 %, seguida de la peruana (16,6 %) y la haitiana (12,2 %) (Servicio Nacional de Migraciones [SERMIG], 2023). En cuanto al rango etario de la población migrante, alrededor del 60 % de las personas tienen entre 20 y 39 años de edad, es decir, se encuentran en su etapa de mayor productividad laboral (Rival-Carrillo *et al.*, 2021).

Si bien la migración haitiana experimentó un crecimiento significativo entre 2010 y 2018, posteriormente comenzó a disminuir debido al contexto de la pandemia y a las dificultades y rechazos que enfrentó esta población. Entre las razones se encuentran las diferencias idiomáticas; sin embargo, no se puede negar que también influyeron factores raciales, ya que se evidenciaron claras discriminaciones en el trato, no solo en los procesos legales de regularización migratoria, sino también en distintos ámbitos sociales, como el laboral, el acceso a la salud y la educación, entre otros (Stefoni y Stang, 2017; Mercado-Órdenes y Figueiredo, 2023).

Para Hosnedlová (2020), el interés en las decisiones migratorias es de larga data, y se han desarrollado diversas teorías y modelos para comprender las razones que llevan a las personas a migrar. Para una comprensión global de la migración actual en el mundo, es insuficiente abordarla desde una sola disciplina; debido a su carácter multifacético y complejo, requiere una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria que incluya diversas perspectivas. Compartimos la tesis de Drachman (1992), quien sostiene que el proceso migratorio internacional consta de tres etapas: 1) la premigración desde el lugar de origen, 2) el tránsito o trayectoria y 3) el asentamiento y la integración en el destino. En la actualidad, sería pertinente considerar una cuarta etapa: el retorno y las migraciones circulares.

Pero, como si fuera poco, además de todo lo previamente señalado, el aspecto más complejo es el proceso de inclusión. Desde el lenguaje, las costumbres, los hábitos y las normas legales y sociales, todo es distinto. El emigrante, muchas veces, no tiene elección y se ve obligado a adaptarse a la nueva cultura. Otro aspecto clave es el nivel de tolerancia, asimilación y aceptación por parte de la población nativa, para la cual el migrante es siempre un extraño: “forasteros, extranjeros, extraños y monstruos” (Izaola y Zubero, 2015). Es un otro en su lugar, un otro en su tierra, un otro que habla y piensa distinto, que es físicamente diferente, que se comporta de manera particular y que tiene experiencias que, en muchos casos, no compaginan con la realidad local.

Ese otro también puede ser percibido desde posiciones radicalmente opuestas. Por un lado, desde una perspectiva positiva, se le considera una contribución al desarrollo económico (Canales, 2022), ya sea como oferta de nuevos trabajadores dispuestos a asumir tareas que los nativos ya no desean realizar, en condiciones más precarias, o como migración especializada en áreas prioritarias para el país. Además, la migración puede representar un factor de enriquecimiento cultural.

Por otro lado, desde una perspectiva negativa, el migrante puede ser visto como un competidor en el mercado laboral que desplaza a los trabajadores nativos. Además, debido a sus características físicas o culturales, puede ser percibido como una amenaza para la estabilidad laboral y, en algunos casos, incluso sentimental de los nativos. La aceptación del migrante puede oscilar entre la inclusión y la tolerancia, pasando por la discriminación y llegando, en su extremo, a la xenofobia y el racismo (Rangel, 2019).

Justificación e importancia

El tema migratorio ha cobrado relevancia a nivel mundial, tanto como fenómeno como desde su análisis. Desde un enfoque cuantitativo, permite medir conductas, impactos en la realidad nacional y la necesidad de implementar políticas públicas, entre otros aspectos (Gutiérrez-Silva *et al.*, 2020). Sin embargo, este ha sido el rasgo dominante. En años recientes, también se han realizado esfuerzos para analizar el aspecto más humano y cualitativo del proceso migratorio (Villarreal *et al.*, 2018), así como su influencia en la productividad individual y en la sociedad receptora (Salcedo y Uzcátegui-Pacheco, 2021).

En Chile, la migración ha experimentado un fuerte crecimiento en los últimos quince años, lo que ha impactado diversos sectores, incluido el sistema educativo. En 2023, el 7,4% del universo escolar correspondía a estudiantes extranjeros, lo que equivale a 267 000 jóvenes matriculados. En paralelo, un 2,9% de la planta docente en Chile (15 426 docentes) estaba conformado por migrantes. No cabe duda de que se ha desarrollado una línea de investigación sobre los estudiantes migrantes; sin embargo, el caso de los docentes migrantes ha sido menos estudiado.

La migración de docentes es un tema poco abordado en las investigaciones sobre educación, ya que, por lo general, los estudios se centran en las dificultades que la migración y el desplazamiento generan en el aprendizaje del estudiante y en el proceso de enseñanza. En Chile, autores como Mora-Olate (2018) denunciaban en ese año la ausencia de políticas de inclusión para estudiantes migrantes; sin embargo, desde entonces, se ha registrado un crecimiento significativo en investigaciones y políticas estatales orientadas a atender esta necesidad. No obstante, el caso de los docentes migrantes sigue sin recibir la misma atención.

En las revisiones realizadas a través de plataformas como Google Académico, Web of Science (WoS), Scopus y Eric, se ha observado que la mayoría de los artículos abordan la inclusión de los estudiantes migrantes. Solo en pocos países, como Suecia y otras naciones del norte de Europa (Käck, 2020; Ennerberg y Economou, 2022), se han encontrado estudios que refieren la existencia de programas de inclusión para docentes migrantes. Dichos programas constituyen una referencia valiosa que debería ser analizada en profundidad y adaptada —previa contextualización— a los países receptores de docentes migrantes.

En el caso de Chile, no hemos hallado investigaciones que adopten metodologías cualitativas basadas en narrativas e historias de vida que permitan profundizar en los elementos subjetivos del proceso de inclusión del docente migrante. Es decir, estudios que indaguen en cómo se transforma

su vida en su totalidad: no solo su identidad docente, función o desempeño profesional, sino también su visión del mundo y su cosmovisión. Interesa comprender cómo se modifican sus emociones, sentimientos y sensibilidades; cómo percibe el sistema educativo chileno, cómo visualiza a la sociedad que lo acoge, qué ha sido lo más sencillo y lo más traumático de este proceso de incorporación. ¿Qué afectaciones u oportunidades —a nivel emocional, psíquico y laboral— se presentan para los docentes migrantes? ¿Son escuchadas sus opiniones y valoradas sus contribuciones dentro de la comunidad educativa a la que llegan? ¿Se les reconoce como gestores activos de la historia que allí se construye o se les relega a un papel pasivo, en una lógica de exclusión?

Esta investigación, por tanto, no se propone únicamente conocer las historias de vida de quienes han experimentado la migración y sus efectos en la práctica pedagógica, sino también explorar cómo dicha experiencia incide en toda la realidad educativa y su entorno. ¿Cómo percibe este docente migrante a sus pares nativos, al estudiantado, a los administradores y apoderados? Y, a su vez, ¿cómo cree que estos otros actores lo perciben a él? Paralelamente, también nos interesa conocer directamente la perspectiva de esos *otros*: docentes, estudiantes, directivos y apoderados. ¿Cómo valoran la presencia del docente migrante? ¿Cómo ha sido su proceso de inclusión en el tiempo? ¿Qué comparaciones establecen con respecto al docente nativo? ¿Qué consideran lo más fácil y lo más difícil al momento de *aceptar* a un docente migrante? ¿Qué ventajas y desventajas perciben en su incorporación?

Esta es la intención macro de este proyecto de investigación: abordar la inclusión del docente migrante en el sistema educativo chileno desde todos los ángulos posibles. Sin embargo, se reconoce que el sujeto y objeto principal de estudio son las narrativas y las historias de vida de los propios docentes migrantes, explorando cómo ellos mismos se identifican con las transformaciones que han vivido, cómo desempeñan su labor en el día a día, y qué expectativas proyectan hacia su futuro profesional en la sociedad chilena. También interesa analizar cómo gestionan su identidad cultural de origen en el contexto local.

La originalidad de esta investigación radica en su enfoque específico sobre los docentes migrantes en Chile, un ámbito aún poco explorado en la literatura especializada. Aunque existen estudios sobre educación intercultural y sobre la integración de estudiantes migrantes, son escasas las investigaciones centradas en la experiencia de los docentes migrantes.

Desde sus orígenes, en los años setenta del siglo pasado, la interculturalidad en la educación ha estado asociada principalmente con la población indígena, en particular con programas de educación bilingüe.

Aunque esta visión ha comenzado a cambiar con la creciente llegada de población migrante en años recientes, el sesgo indigenista sigue siendo dominante en el análisis de la interculturalidad: “la vinculación del concepto de interculturalidad con el foco en los pueblos indígenas tiene una importante trayectoria en la región, pero la relación de este concepto con los procesos migratorios es aún incipiente” (Stang-Alva *et al.*, 2021, p. 5).

Con respecto a la inclusión educativa, ocurre un fenómeno similar. Históricamente, el debate teórico y práctico ha estado orientado hacia la incorporación de personas con discapacidad, es decir, desde una perspectiva centrada en el déficit más que en la diversidad, las diferencias o las desigualdades. En los últimos años, la dimensión de género ha ganado espacio en este debate, y la temática migratoria se ha incorporado aún más recientemente (Román-Soto, 2021).

En última instancia, esta investigación busca contribuir con propuestas para el diseño de programas de inclusión y para la transformación de políticas públicas y curriculares que faciliten el proceso de inclusión de los docentes migrantes. Se reconoce en estos profesionales un valioso recurso, tanto para paliar el déficit actual de educadores en el país, como por el potencial enriquecimiento cultural que supone su experiencia y saberes. Así, junto con conocer y visibilizar las vivencias de estos docentes, el estudio aspira a incidir positivamente en los procesos de inclusión, muchas veces proclamados en el discurso, pero llenos de contradicciones en la práctica.

Desde una perspectiva sociopolítica, otra justificación de esta investigación es generar un diagnóstico de las tensiones que puede generar la incorporación de docentes migrantes al sistema educativo. La necesidad creciente de profesionales de la educación hará que, con el tiempo, el Estado chileno deba recurrir más a este grupo. Por ello, es fundamental comprender las fricciones que pueden surgir entre esta incorporación y la identidad nacional o las políticas educativas vigentes. El objetivo es que tanto el docente migrante como el sistema educativo chileno transiten por un proceso mutuo de incorporación e inclusión, dentro del marco de una interculturalidad crítica que resguarde la identidad del docente migrante y dialogue al mismo tiempo con los principios, normas y costumbres de la sociedad que lo acoge.

La inclusión de docentes migrantes, cultural y étnicamente diversos, puede constituir una fuente de múltiples beneficios. Entre ellos, la mejora de las experiencias académicas y sociales de los estudiantes migrantes o pertenecientes a minorías étnicas, y el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad en las comunidades escolares (Baeza-Correa *et al.*, 2022). Esto representa un aporte no solo en el ámbito de la inclusión cultural, sino

también en la construcción de ciudadanía (Morales-Acosta *et al.*, 2021). Se trata, en definitiva, de contribuir a un proceso cultural que fortalezca los valores democráticos, el respeto, la tolerancia y la capacidad de diálogo, con efectos que van más allá del ámbito escolar y que impactan en la vida social en su conjunto, tan necesitada de una cultura ciudadana sólida en el contexto actual chileno.

El docente migrante. Antecedentes internacionales

La migración es un fenómeno social y global que ha ido en aumento en las últimas décadas, afectando diversos ámbitos de la vida nacional, como la economía, la política y la cultura. En este contexto, el sistema educativo no es ajeno a estas transformaciones. El incremento en la movilidad internacional ha generado un aumento en el número de docentes migrantes que trabajan en escuelas y universidades de distintas partes del mundo. Según un informe de la Unesco (2022), entre 2015 y 2021 la cifra de docentes migrantes creció en un 20%, impulsada por factores como la globalización, el aumento de las desigualdades económicas y los conflictos en distintos países.

Sin embargo, la migración de docentes ha recibido considerablemente menos atención en la investigación académica que la movilidad de otros profesionales altamente calificados, como enfermeros, médicos o ingenieros (Unesco, 2019, citado por Ennerberg, 2021). Según Yip y Saito (2024), los estudios sobre la experiencia de los docentes migrantes en distintos países se han centrado principalmente en cinco áreas: 1) experiencias en la búsqueda de acreditación y empleo (Ennerberg y Economou, 2022; McDaid y Nowlan, 2022); 2) adaptación a las prácticas pedagógicas, valores y expectativas educativas del nuevo contexto (Ennerberg, 2022; Reid *et al.*, 2014); 3) manejo de la disciplina estudiantil (Jhagroo, 2016; Miller, 2018); 4) relación con las expectativas de los padres de familia (Janusch, 2015); 5) integración a la comunidad docente local. Como puede observarse, la mayoría de estos estudios adoptan una perspectiva de tipo adopcionista e integracionista, es decir, enfocada en cómo los docentes migrantes deben adaptarse al sistema receptor, más que en las transformaciones mutuas que pueden ocurrir en dicho proceso.

Entre los países con mayor número de docentes migrantes se encuentran Alemania, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido, según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otras fuentes internacionales (citado por Ennerberg, 2022). Un caso particular es el Reino Unido, que se ha convertido en el mayor *exportador* mundial de docentes. En el año escolar 2015, aproximadamente 18 000 maestros

británicos abandonaron el país, y alrededor de 100 000 trabajaban en el extranjero en escuelas internacionales a tiempo completo. Este fenómeno responde, en parte, a la tendencia creciente de contratar docentes nativos de inglés en distintos países como parte de programas de enseñanza de este idioma.

El estudio de Finefter-Rosenbluh (2022), titulado “Motility, Viscosity and Field...”, examina la movilidad profesional y los conflictos éticos que enfrentan los docentes migrantes en escuelas religiosas de Estados Unidos y Australia. El análisis destaca las estrategias de acogida institucional inicial, que facilitan la movilidad espacial de los educadores dentro del campo educativo, pero que, al mismo tiempo, pueden representar un obstáculo para su movilidad social. El estudio también evidencia las dificultades que experimentan estos docentes al intentar avanzar en su carrera profesional, lo que genera sentimientos de incertidumbre respecto a su futuro y los coloca en dilemas éticos entre el cumplimiento de los procedimientos institucionales y su compromiso con una ética del cuidado. En este sentido, el autor se hace eco de la preocupación sobre lo que en el Reino Unido se ha denominado *el educador extranjero invisible*.

Por otro lado, Ennerberg y Economou (2022) han investigado la adaptabilidad profesional de los docentes migrantes en Suecia y los obstáculos formales e informales que enfrentan al reingresar al mercado laboral. Entre las principales dificultades identificadas se encuentran la validación de sus credenciales, la adaptación a las necesidades específicas de las escuelas locales y sus propias experiencias en el nuevo sistema escolar. Metodológicamente, el estudio se basó en entrevistas cualitativas con directores de escuelas, representantes de organizaciones gubernamentales y docentes migrantes. Los resultados sugieren que estos docentes poseen competencias específicas que pueden favorecer la integración escolar, al fungir como *constructores de puentes* entre la escuela y los estudiantes y familias con antecedentes migratorios. A menudo, los docentes migrantes son percibidos no solo como modelos a seguir para el estudiantado, sino también como recursos adicionales en términos de lengua y cultura, lo que los convierte en agentes clave en contextos educativos multiculturales.

Suecia es uno de los pocos países que cuentan con un plan de inclusión sistematizado para los docentes migrantes. Los maestros desde preescolar deben estar inscritos en el organismo nacional de educación, que emite una certificación de docente cualificado (Skolverket, 2018). Ennerberg (2022), en un artículo titulado “Fast Track to the Labour Market? Experiences of Learning in an Active Labour Market Policy Measure for Migrant Teachers in Sweden”, analiza el caso de un programa sueco llamado “Vía Rápida” para profesores

migrantes recién llegados, utilizando un modelo conceptual de dimensiones de aprendizaje permanente. Durante las 26 semanas del programa, los participantes pasan semanalmente dos días en la universidad aprendiendo sobre el sistema educativo sueco, un día estudiando sueco y dos días realizando prácticas en una escuela.

La escasa representación de migrantes entre los docentes puede reflejar esas barreras. Incluso en Australia, que contrata activamente a migrantes calificados y donde el 27 % de la población nació en el extranjero, los migrantes constituían el 16 % de los maestros de educación primaria y el 19 % de los de secundaria en 2013 (Finefter-Rosenbluh, 2022).

Los profesionales, especialmente los educadores, no escapan de esta aspiración de migrar y mejorar sus estándares de vida. Los refugiados, desplazados y migrantes con altas calificaciones no son percibidos, reconocidos ni validados de inmediato en el país de destino. Las barreras legales, lingüísticas, culturales y de certificación pueden obstaculizar la inserción y el desarrollo profesional del grupo humano que conforma la migración.

En los últimos años, los docentes de Latinoamérica han emigrado en niveles elevados, pero los estudios al respecto son aún incipientes. Los países de origen podrían sufrir pérdidas significativas en términos de inversión en capacitación y formación de profesionales, así como en el sistema educativo en general. Los profesores más difíciles de reemplazar —especialmente los de matemáticas, física, ciencias e informática— suelen emigrar. Es difícil aceptar que la pérdida de este capital intelectual, formado en muchos casos con posgrados y años de experiencia, sea irreparable para el país.

Para garantizar que los docentes migrantes dispongan de información adecuada para tomar decisiones fundamentadas, sean contratados en las escuelas con las condiciones prometidas y reciban apoyo específico para aprovechar su potencial y desarrollarse profesionalmente, es necesaria la reglamentación y supervisión de la selección, la contratación y las condiciones de trabajo. Con el fin de lograr un proceso justo y beneficioso para todos, los sistemas de reglamentación y vigilancia, tanto nacionales como internacionales, deben involucrarse.

La identidad profesional docente

La identidad profesional de un docente es el mecanismo por el cual se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una categoría social específica. La profesión docente tiene una historia, códigos, lenguajes, símbolos, representaciones, actuaciones y conceptualizaciones que guían las formas de

pensar, sentir y actuar de los docentes (Gysling, 1992). Estas formas de pensar, sentir y actuar son exclusivas de la comunidad que la conforma. El profesional se hace a sí mismo al realizar su actividad; sin su identidad profesional, su identidad personal no se entendería (Hirsch, 2013).

Para Tapia-Ubillus y Granados-Romero (2017), la identidad profesional debe ser reconstruida a partir de un análisis de trayectorias laborales en el que se conjugan las prácticas laborales y las representaciones de los individuos, la definición profesional de sí mismos y la definición que les asignan los otros: colegas, jefes y subordinados. Este análisis señala cuatro dimensiones básicas en la identidad de este colectivo: la dimensión emocional, la dimensión social, la dimensión didáctico-pedagógica y la dimensión institucional-administrativa (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2023).

Los factores que influyen en el desempeño docente pueden ser individuales, contextuales o institucionales (Melo-Moreno *et al.*, 2021). Los factores individuales incluyen las características personales del docente, como la formación, la experiencia, las creencias y las actitudes. Los factores contextuales incluyen las características del entorno escolar, como el clima escolar, las políticas educativas y los recursos disponibles. Los factores institucionales incluyen las características del sistema educativo, como la estructura del sistema, los procesos de evaluación y los incentivos para el desempeño docente.

Según Aguilera-Valdivia (2023), el proceso de reconfiguración de la identidad de los docentes migrantes puede verse influenciado por una serie de factores, entre los que se incluyen: 1) las políticas y prácticas educativas del sistema educativo de acogida; 2) las experiencias personales y profesionales del docente migrante; 3) el contexto sociocultural del país de acogida.

El proceso de reconfiguración de la identidad de los docentes migrantes en su incorporación e inclusión al sistema educativo chileno puede entenderse como un proceso que se desarrolla en tres etapas:

Deconstrucción: en esta etapa, el docente migrante cuestiona su identidad cultural de origen, identificando los elementos que le permiten reconocerse como miembro de una cultura particular.

Reconstrucción: en esta etapa, el docente migrante construye una nueva identidad que integra elementos de su cultura de origen y de la cultura del país de acogida.

Resignificación: en esta etapa, el docente migrante otorga un nuevo significado a su identidad, reconociéndola como una fuente de riqueza y diversidad (Valdés-Cortez *et al.*, 2023).

La identidad del docente migrante, como cualquier otra identidad —como la identidad nacional—, es un proceso complejo y lleno de contradicciones. Así como todos los chilenos no son idénticos, tampoco lo son los migrantes, no solo porque provienen de distintas nacionalidades, sino también porque pertenecen a distintos géneros, estratos sociales, niveles educativos y culturales, generaciones o rangos etarios. Todos son diversos y diferentes; solo los identifica el hecho de ser migrantes, de provenir de otra nación (Pavez-Soto, 2018).

El docente migrante en Chile y la interculturalidad

A pesar de los esfuerzos realizados en educación para la inclusión de migrantes, no fue sino hasta 2018 cuando se formuló la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022* (Mineduc, 2018). Sin embargo, aún predomina una visión integracionista en vez de inclusiva (Baeza-Correa *et al.*, 2022), y no existe una política paralela que aborde la situación de los docentes migrantes.

Aun con las falencias que persisten en Chile en lo referente a las políticas educativas para estudiantes migrantes, no cabe duda de los avances alcanzados. Muy distinta es la situación de los docentes migrantes, un tema que aún no ha sido abordado sistemáticamente por el Mineduc ni por la academia chilena.

Además, la investigación sobre el impacto de los docentes migrantes en la promoción de la interculturalidad en el sistema educativo chileno es muy limitada. Es crucial entender cómo estos docentes contribuyen a un entorno educativo más inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural, así como identificar los apoyos y políticas que pueden facilitar su inclusión y desempeño profesional (García-Castaño, 2022).

En Chile, el número de docentes migrantes ha ido en aumento en los últimos años. Según Ferrada *et al.* (2022), la cantidad de docentes migrantes en el sistema escolar chileno creció un 40 % entre 2020 y 2022. De acuerdo con la información proporcionada por el Mineduc para 2021, de los 251 380 docentes en el sistema educacional chileno, un 2,9 % (15 426) eran migrantes, lo que representa un incremento del 218,9 % respecto de los 1462 docentes migrantes registrados en 2015 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2022). Entre 2017 y 2019 se otorgaron 1079 autorizaciones para ejercer la docencia, y en el mismo periodo se concedieron 3300 visas y residencias definitivas a profesores extranjeros titulados.

El aumento del número de estudiantes migrantes ha impulsado reformas en las políticas educativas y generado importantes estudios en los últimos años. No obstante, esto no ha ocurrido con los docentes migrantes. Aunque

representan un porcentaje menor (2,9 %) del total de docentes en Chile, su situación no deja de ser significativa y sigue en crecimiento. En primer lugar, porque es un asunto de justicia laboral garantizar condiciones de trabajo dignas a quienes llegan con formación desde otros países. Más aún, cuando se considera un estudio prospectivo sobre los cálculos de organismos públicos y privados respecto al déficit de docentes en Chile en los próximos años. Este déficit se debe, entre otros factores, al escaso estímulo para ejercer la docencia, lo que se evidencia en la deserción de profesores y la disminución de matrículas en las carreras de pedagogía, especialmente en ciencias naturales.

A pesar del crecimiento significativo de las matrículas en las carreras de pedagogía en 2023 (44 %), esto no compensa las caídas de años anteriores. Según datos del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile (2021), entre 2011 y 2017 el número de estudiantes matriculados en carreras pedagógicas en el país se redujo en más de un 27 %. En 2021, las postulaciones a pedagogía disminuyeron en casi cinco mil, y se evidenció que un 10,7 % de los profesores abandonó la profesión luego de su primer año de trabajo. Se estima que en 2025 Chile tendrá un déficit de 26 000 docentes (Elige Educar, 2021).

Además, en la medida en que los docentes migrantes ocupen un espacio más amplio en el sistema educativo, es necesario garantizar el buen funcionamiento de las políticas educativas y del currículo nacional, así como promover la formación en interculturalidad. Como es sabido, esta no es solo una cuestión cultural, sino un tema global que incide en el comportamiento ciudadano (Bin, 2022; Lladonosa y Öztürk-Okumuş, 2022).

Desde la perspectiva teórica de la interculturalidad crítica, la incorporación e inclusión de los docentes migrantes es un proceso complejo que conlleva tanto desafíos como oportunidades y puede entenderse como una reconfiguración de su identidad. Su presencia en las escuelas y universidades puede contribuir a la diversidad cultural y a la inclusión educativa. Los sistemas educativos deberían adoptar medidas para apoyar a los docentes migrantes, proporcionando programas de formación y asistencia que les ayuden a desarrollar sus habilidades interculturales y a desempeñar su papel como agentes de cambio social.

Los docentes migrantes pueden contribuir a la diversidad cultural y a la inclusión educativa de diversas maneras. En primer lugar, pueden ayudar a los estudiantes a comprender y valorar la diversidad cultural. En segundo lugar, pueden promover el diálogo intercultural y la construcción de una sociedad más inclusiva. En tercer lugar, pueden actuar como modelos de interculturalidad para los estudiantes.

En el contexto de la educación chilena, la llegada de migrantes ha planteado importantes desafíos y oportunidades para el sistema educativo. La respuesta educativa a este fenómeno puede adoptar diversas formas, entre ellas la integración y la inclusión. Mientras que la visión integracionista busca que los migrantes se adapten a las normas culturales y educativas predominantes, la interculturalidad crítica propone una transformación más profunda y equitativa del sistema educativo. La integración no desafía las desigualdades estructurales ni las dinámicas de poder existentes, perpetuando así la hegemonía cultural de la mayoría.

En la revisión de antecedentes para esta investigación, la mayoría de los expertos coinciden en los siguientes aspectos sobre la inclusión de los migrantes en el sistema educativo chileno:

1) La ausencia de una política articulada para la migración en general y, en consecuencia, la inexistencia de una política educativa de verdadera inclusión para los migrantes (Mora-Olate, 2018; Poblete-Melis, 2019).

2) A pesar de los esfuerzos realizados en educación para la inclusión de migrantes, aún predomina una visión integracionista en lugar de una realmente inclusiva (Quilaqueo y Torres, 2013; Torres-Matus, 2019; Román-Soto, 2021; Aguilera-Barraza *et al.*, 2023; Aguayo *et al.*, 2022).

3) La existencia de desafíos para la inclusión en diversos ámbitos: diseño de políticas educativas, formación docente en interculturalidad, pertinencia curricular y avances en la construcción de escuelas interculturales (Jiménez *et al.*, 2018; Rangel, 2019; Hurtado-Chiqui *et al.*, 2019; Sanhueza-Henríquez *et al.*, 2021; Carrasco-Mella y Paz-Maldonado, 2022).

4) La necesidad de abordar prácticas de exclusión, racismo y la negación, silenciamiento e invisibilización de la exclusión (Tijoux, 2013a, 2013b; Tijoux y Palominos, 2015; Riedemann y Stefoni, 2015; Stefoni y Stang, 2017; Jiménez *et al.*, 2018; Rangel, 2019; Hurtado-Chiqui *et al.*, 2019; Stefoni y Corvalán, 2019; Cornejo-Espejo, 2019; Heiss y Herzog, 2021; Stang-Alva *et al.*, 2021; Baeza *et al.*, 2022; Pavez-Soto *et al.*, 2023).

5) El papel de las redes sociales y de los Fondos de Conocimiento (FdC) de las familias migrantes (Lamas-Aicón y Thibaut, 2021; Mora-Olarte, 2021).

6) Las dificultades emocionales asociadas a la migración (Ceballos-Vacas y Trujillo-González, 2021).

7) La carencia de un plan sistematizado de inclusión para los docentes migrantes.

En general, los expertos coinciden en que, en materia de interculturalidad e inclusión, el sistema educativo chileno se caracteriza por:

1) El predominio de un modelo basado en el mercado, que no considera los valores públicos y cuya arquitectura educativa se fundamenta en la lógica de la rendición de cuentas individual (Mondaca-Rojas y Gajardo-Carvajal, 2015; López *et al.*, 2018).

2) La tensión entre las políticas públicas de inclusión y las evaluaciones estandarizadas (Sánchez y Cruz, 2013; San Martín-Ulloa *et al.*, 2020; Baeza *et al.*, 2022).

3) La falta de lineamientos claros y apoyos necesarios para la inclusión (Jiménez y Mesa, 2020).

4) Las tensiones curriculares entre la identidad nacional, el currículo monocultural y la interculturalidad (Turra *et al.*, 2017; Mardones, 2020).

5) La falta de preparación de los docentes para afrontar los cambios culturales en el aula (Castillo-Armijo, 2021).

6) El hecho de que la mayoría de las prácticas pedagógicas culturalmente receptivas se desarrollan de manera aislada o están ausentes, y que el compromiso y la valoración de la diversidad cultural surgen principalmente desde el afecto y la empatía, a un nivel más bien intuitivo y basado en las características personales de cada docente (Flanagan-Bórquez *et al.*, 2021).

7) La estructura administrativa del sistema educativo: la mayoría de los colegios públicos en Chile dependen de los municipios y no del Ministerio de Educación, lo que implica que las decisiones y directrices ministeriales no siempre llegan a las escuelas, dificultando así la implementación de políticas de inclusión e interculturalidad (Stefoni *et al.*, 2016; Baeza-Correa *et al.*, 2022).

La interculturalidad en la educación se ha convertido en un tema crucial en la discusión académica y política contemporánea, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad étnica y cultural. En esta sección se explora la interculturalidad en la educación a través de las obras de Catherine Walsh y Fidel Tubino, dos de los principales teóricos en este campo. Se argumenta que la interculturalidad no solo debe entenderse como un enfoque inclusivo en la educación, sino también como una praxis crítica y transformadora que cuestiona las estructuras de poder y promueve la justicia social. En esta investigación sobre el docente migrante, se analizan las tensiones que este *otro* (migrante) enfrenta en su relación con la estructura hegemónica educativa, incluyendo las políticas, el currículo nacional y las prácticas naturalizadas de la educación chilena.

Para Walsh, la educación intercultural crítica no solo implica la inclusión de contenidos diversos en el currículo, sino que busca transformar las relaciones de poder dentro del sistema educativo. Esto supone la formación

de docentes en enfoques interculturales, la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones educativas y la creación de espacios de diálogo intercultural (Walsh, 2010). Por su parte, Fidel Tubino aporta una perspectiva que vincula estrechamente la interculturalidad con la justicia social. Para él, la interculturalidad es un principio ético-político que debe orientar la construcción de sociedades más justas y equitativas. Tubino (2007) argumenta que la educación intercultural debe formar ciudadanos capaces de convivir en la diversidad y luchar por la justicia social.

La interculturalidad crítica ofrece un marco para confrontar y transformar las políticas educativas y la construcción de la identidad nacional. Lo intercultural debe romper “el cerco del etnocentrismo cultural” (Leiva, 2010, p. 68). Al cuestionar el currículo monocultural y abogar por una educación que refleje y valore la diversidad cultural, es posible mitigar las tensiones y promover una sociedad más inclusiva y equitativa (Walsh, 2010). La implementación de programas educativos que incorporen las historias, lenguas y culturas de los migrantes puede fomentar una comprensión más profunda y un respeto mutuo entre todos los miembros del sistema educativo. Además, la formación de docentes en competencias interculturales es crucial para facilitar este cambio (Sleeter, 2015).

El docente migrante, en su proceso de inserción en el sistema educativo, se encuentra en una posición vulnerable y enfrenta múltiples obstáculos. En muchos casos, ha debido desempeñarse en trabajos precarios y ajenos a su perfil profesional al llegar al país de destino, muchas veces en condiciones laborales deplorables o cercanas a la explotación. Paralelamente, debe informarse y cumplir con los procedimientos legales necesarios para poder incorporarse al sistema educativo (Salcedo y Uzcátegui, 2021). Posteriormente, enfrenta la competencia con sus pares nacionales en los concursos docentes, en los cuales difícilmente puede obtener ventaja, salvo que cuente con antecedentes curriculares excepcionalmente sólidos. Una vez incorporado al sistema educativo, inicia su proceso de inclusión, el cual no está exento de desafíos.

Chile carece de herramientas políticas adecuadas para facilitar la inserción laboral y el apoyo a los docentes migrantes. Actualmente, existe la *Autorización para el Ejercicio de la Función Docente* (Ministerio de Educación, 2020), que permite a los docentes extranjeros ejercer la docencia cuando no hay suficientes profesionales en una especialidad o nivel. Sin embargo, este mecanismo no garantiza estabilidad ni condiciones equitativas para los educadores migrantes. Asimismo, el Sistema de Desarrollo Docente, establecido por la Ley 20.903 para regular la capacitación y el desempeño docente, ofrece un marco tanto para docentes chilenos como extranjeros,

pero no contempla estrategias específicas para el desarrollo profesional ni mentorías dirigidas a los educadores migrantes.

El Ministerio de Educación de Chile puede autorizar el ejercicio docente en casos de *carencia de docente idóneo*, entendiéndose como tal a un docente titulado para ejercer en el nivel de enseñanza y en la asignatura correspondiente. Esta autorización se otorga cuando se requiera suplir vacantes o reemplazar ausencias dentro del año escolar.

Según el artículo 9.º del Decreto 352, se considera que existe *carencia de docentes de aula* en las siguientes situaciones:

- Cuando no haya ningún docente titulado o habilitado en la especialidad requerida inscrito en el Rol del Postulante.
- Cuando ninguno de los docentes inscritos desee ejercer en el establecimiento educativo en cuestión.
- Cuando el sostenedor del establecimiento haya convocado a postulaciones mediante al menos una publicación en un diario de circulación nacional y no se presente ningún candidato que cumpla con los requisitos establecidos.

La autorización para ejercer la docencia se concederá preferentemente a quienes posean un título docente en una especialidad o nivel diferente, o bien a quienes cuenten con certificados de validación o competencias indiscutibles para la enseñanza (artículo 10.º del Decreto n.º 352).

También para estos efectos podrá otorgarse autorización para ejercer docencia de aula al o la solicitante que se encuentre en alguna de las situaciones señaladas, en orden de prioridad, en el artículo 11.º del Decreto n.º 352, para cada nivel de enseñanza, a las personas que hubieren obtenido su título en el extranjero, en países con los cuales no existan tratados o convenios vigentes.

Se autorizará dicho ejercicio transitoriamente, hasta por un lapso de cinco (5) años, con el fin de que la persona valide sus estudios a través de las universidades o de los institutos profesionales —en los casos en que estos puedan impartir carreras de pedagogía—, sean estatales o reconocidos oficialmente. En todo caso, el o la postulante deberá poseer título de profesor o técnico en educación debidamente legalizado y dominio del idioma español, salvo que se trate de la enseñanza de un idioma extranjero.

En un trabajo de carácter cuantitativo que podemos considerar pionero, realizado por investigadoras del CIAE (2021) de la Universidad de Chile y de las universidades de Santiago y Arturo Prat (Ferrada *et al.*, 2022), se analizaron los datos del Directorio Oficial de Docentes del Mineduc entre 2015 y 2020 para caracterizar la inserción de los educadores migrantes en el

sistema escolar chileno. El estudio encontró que, en general, la mayor cantidad de docentes se desempeña en establecimientos particulares subvencionados (44,2 %), seguidos por los establecimientos municipales (38,7 %) y aquellos de otras dependencias (17,1 %), como los particulares pagados, las corporaciones de administración delegada (CAD) y los servicios locales de educación (SLE).

Los migrantes venezolanos son quienes han crecido de manera más acelerada, pasando de 14 educadores en 2015 a 764 en 2020. En relación con sus países de origen, los educadores migrantes, al año 2020, provenían principalmente de Venezuela (49,3 %), Francia (9,4 %), Perú (7,5 %), Colombia (6,1 %), Argentina (4,3 %), Cuba (3,1 %), Alemania (3,0 %), Estados Unidos (2,3 %) y España (2,3 %). Además, entre el 13 % y el 17 % no tiene como lengua materna el castellano (Ferrada *et al.*, 2022).

Los docentes migrantes trabajan en lugares urbanos, de alto nivel socioeconómico y en establecimientos particulares subvencionados y privados, en comparación con los estudiantes migrantes, quienes en su mayoría (57,5 % en 2018, según datos del Mineduc) asisten a establecimientos públicos. Los maestros migrantes son más comunes que sus compañeros chilenos en la enseñanza media, en materias con escasez de profesionales y en idiomas extranjeros, y trabajan con contratos temporales.

En 2020, las diez comunas de Chile con mayores porcentajes de docentes migrantes fueron: Camiña (9,4 %), Vitacura (7,0 %), Lo Barnechea (6,8 %), General Lagos (6,7 %), Tiltill (5,1 %), San Miguel (3,8 %), Colchane (3,7 %), Lampa (3,6 %), La Reina (3,6 %) y Colina (3,5 %). Por otra parte, en el mismo año, las diez comunas del país con mayor número de docentes migrantes fueron: Lo Barnechea (146; 4,6 % de los docentes migrantes en Chile trabajó en esta comuna en 2020), Vitacura (111; 3,5 %), La Florida (99; 3,1 %), Antofagasta (95; 3,0 %), Las Condes (95; 3,0 %), Puente Alto (93; 2,9 %), Colina (89; 2,8 %), Santiago (70; 2,2 %), Ñuñoa (69; 2,16 %) y Maipú (66; 2,1 %). De los 11 595 establecimientos escolares en funcionamiento, existían educadores migrantes en 1754 (15,1 %) (Ferrada *et al.*, 2022).

Además, existen notables variaciones en la distribución de los maestros migrantes y chilenos en los diversos ámbitos educativos. Los maestros migrantes se desempeñaban principalmente en cursos de Lenguaje y Comunicación en la enseñanza media, especialmente en el subsector de Idioma Extranjero (el 4,1 % de los maestros migrantes se desempeñaba en este subsector, en comparación con el 1,7 % de sus pares chilenos). Asimismo, hay una mayor proporción de maestros migrantes en la enseñanza media de Matemáticas (8,3 %), en comparación con el porcentaje de maestros chilenos que trabajan en este ámbito (3,4 %). En la enseñanza media se observa un

patrón similar en el sector de Ciencias Naturales, donde un 8,6 % de docentes migrantes y un 3,1 % de docentes chilenos imparten clases.

También, según la investigación, su inclusión en el sistema educativo chileno es segmentada, distinguiéndose cuatro grupos que se desempeñan en diferentes contextos socioeconómicos y con funciones y condiciones de estabilidad laboral muy diversos:

1. Educadores migrantes de naciones latinoamericanas que trabajan en instituciones del sector público, con un nivel socioeconómico medio-bajo, impartiendo clases en zonas sin escasez y con contratos precarios y alta movilidad. Este grupo representa el 14,9 % de los maestros migrantes que trabajan en el sistema educativo chileno.

2. Educadores migrantes de naciones latinoamericanas que trabajan en instituciones del sector privado subvencionado, con niveles socioeconómicos medios y bajos, desempeñándose en áreas de escasez y precarias, con contratos no indefinidos y alta movilidad. Representan el 44,5 % de los docentes migrantes.

3. Educadores migrantes de países latinoamericanos y de otras regiones que trabajan en instituciones del sector privado subvencionado, en contextos de nivel socioeconómico medio y medio-alto, asumiendo puestos de liderazgo y enseñanza en áreas sin escasez, con contratos indefinidos y menor movilidad. Representan el 11,2 % del total.

4. Educadores migrantes de naciones no latinoamericanas que trabajan en instituciones del sector privado no subvencionado y de alto nivel socioeconómico, con contrato indefinido y movilidad moderada, en áreas como idioma extranjero, entre otras. Constituyen el 29,4 % de los docentes migrantes (Ferrada *et al.*, 2022).

Estos datos muestran que algunos educadores migrantes son contratados para enseñar segundas lenguas con objetivos curriculares específicos, mientras que otros lo son en áreas donde hay escasez de docentes.

La mayoría de los maestros son mujeres (73,7 %). Se observa una preponderancia femenina en la educación preescolar y especial (por sobre el 94,0 %), al examinar la distribución de género en los diversos niveles de enseñanza. En la educación básica de niños y jóvenes, la mayoría de los docentes son mujeres (77,8 %), mientras que, en la educación media técnico-profesional (TP) regular, la proporción entre hombres (47,7 %) y mujeres (52,3 %) es más equilibrada. En la enseñanza media humanista-científica (HC) y técnico-profesional de adultos, solo hay un 50,2 % y un 60,8 % de docentes hombres, respectivamente. El 61,4 % de los docentes tiene entre 25 y 44 años.

La incorporación de docentes migrantes en el sistema educativo chileno presenta tanto desafíos como oportunidades. Por un lado, estos profesionales aportan su experiencia y conocimientos culturales diversos, lo que enriquece la educación en el país. Además, las personas migrantes tienen, en general, mayores niveles de formación que los chilenos, y su presencia puede ser un elemento positivo para la integración y la convivencia intercultural en las escuelas. Sin embargo, también existen desafíos relacionados con la validación de títulos y la homologación de estudios, ya que los requisitos para ejercer la docencia pueden variar entre países. Algunos docentes migrantes pueden enfrentar barreras lingüísticas y culturales, así como dificultades para adaptarse al nuevo sistema educativo y al contexto sociocultural chileno.

Muchos de ellos se enfrentan a una estructura de obstáculos —como, por ejemplo, la menor aceptabilidad de sus países de procedencia— que les impide insertarse en concordancia con su formación, lo que representa una barrera para su adecuada inserción laboral. En el caso de quienes logran incorporarse al sistema, se verifica que lo hacen de manera segmentada, en nichos ocupacionales precarizados, de bajos salarios y escaso prestigio social, o en situación de relativa desventaja, incluso tratándose de migrantes calificados (Ferrada *et al.*, 2022).

Conclusión

En Chile, la migración ha sido un fenómeno en fuerte crecimiento durante los últimos quince años, y el sistema educativo no escapa a esta realidad. En el año 2023, el 7,4% del universo escolar correspondía a estudiantes extranjeros. En términos concretos, se registraron 267 000 jóvenes matriculados. Paralelamente, un 2,9% (15 426) de la planta docente en el país estaba compuesta por docentes migrantes. No cabe duda del crecimiento y consolidación de una línea de investigación centrada en los estudiantes migrantes; sin embargo, no ocurre lo mismo en el caso de los docentes migrantes.

La inclusión de los docentes migrantes en el sistema educativo chileno constituye un proceso complejo, que puede describirse en los siguientes términos: 1) la tramitación legal; 2) el proceso de incorporación del docente a un sistema educativo distinto del propio, con diferencias no solo en normativas, administración y políticas educativas, sino también en aspectos más difíciles, como la *adaptación* cultural y emocional; 3) el proceso de inclusión por parte de los *otros*: alumnos, pares docentes, administradores, trabajadores, apoderados. A su vez, es fundamental considerar cómo estos *otros* perciben al docente migrante. Toda esta situación afecta la identidad, el papel y el desempeño del profesional migrante.

Los docentes migrantes en Chile enfrentan diversos desafíos durante su proceso de incorporación e inclusión al sistema educativo. Entre estos desafíos se encuentran: 1) la discriminación y el racismo; 2) la falta de reconocimiento de su experiencia y conocimientos; 3) la sensación, por parte de los docentes migrantes, de que su trayectoria profesional no es valorada adecuadamente por el sistema educativo.

No obstante, a pesar de estas dificultades, los docentes migrantes también identifican oportunidades en su proceso de reconfiguración identitaria. Estas incluyen: 1) la posibilidad de conocer una nueva cultura, lo cual puede enriquecer su propia identidad; 2) el desarrollo de una nueva perspectiva sobre el mundo, que contribuye a su crecimiento personal y profesional; 3) el aporte a la diversidad cultural del sistema educativo, lo cual enriquece la experiencia de estudiantes, pares docentes, administradores, apoderados y de la sociedad chilena en general.

Es necesario diseñar propuestas de programas de inclusión, así como promover cambios en las políticas públicas y curriculares, que faciliten el proceso de incorporación de los docentes migrantes. Estos profesionales pueden constituir un apoyo significativo en un país que presenta un déficit de educadores, el cual podría ser cubierto parcialmente por docentes migrantes. Además, representan un valioso elemento de enriquecimiento cultural, gracias a la experiencia y diversidad que aportan. Al tiempo que se conocen y visibilizan sus experiencias, nos proponemos contribuir a este proceso de inclusión, del cual mucho se habla y se escribe, pero que en la práctica presenta profundas tensiones.

La migración docente es un tema escasamente abordado en las investigaciones sobre educación. Luego del diagnóstico exploratorio aquí presentado, nuestro desafío consiste en abordar la inclusión del docente migrante en el sistema educativo chileno desde todos los ángulos posibles, particularmente mediante metodologías cualitativas, como el uso de narrativas, biografías e historias de vida, que permitan profundizar en los aspectos subjetivos del proceso. Lo más importante: su aporte a la interculturalidad, una dimensión hasta ahora prácticamente ausente en el tratamiento del tema.

Referencias

- Aguayo, T., Contreras-Salinas, S. y Giebeler, C. (2022). Educación intercultural bilingüe en Chile: el desafío de una educadora tradicional. *Revista Educación*, 46(2), 133-148. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47915>

- Aguilera-Barraza, R., Tobar-Quezada, P. y Rojas-Mérida, L. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 183-211. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961>
- Aguilera-Valdivia, M. (2023). Performances en el aula: identidades docentes y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en contextos escolares de alta migración. *Perfiles Educativos*, 45(180), 8-25. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.180.60380>
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2023). Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 348-368. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13907>
- Baeza-Correa, J., Bustos-Reyes, C., Guzmán-Droguett, M., Imbarack-Dagach, P. y Mercado-Guerra, J. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, (15), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Bin, M. di. (2022). *¿Es posible el desarrollo de una ciudadanía intercultural sin comunicación supranacional? Desarrollo teórico y pedagógico* (tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2392/te.2392.pdf>
- Cabieses, B., Chepo, M., Oyarte, M., Markkula, N., Bustos, P., Pedrero, V. y Delgado, I. (2017). Health Inequality Gap in Immigrant versus Local Children in Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 88(6), 707-716. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062017000600707>
- Canales, A. (2022). Estudio de las contribuciones de las migraciones recientes al desarrollo sostenible: el caso de Chile. En J. Martínez-Pizarro y M. Cano-Christiny (eds.), *Sobre las contribuciones de la migración al desarrollo sostenible: estudios en países seleccionados* (pp. 15-114). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Carrasco-Mella, S. y Paz-Maldonado, E. (2022). Estudiantes migrantes en escuelas chilenas. *UCMaule*, (63), 56-80. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.63.56>
- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Ceballos-Vacas, E. y Trujillo-González, E. (2021). Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un instituto

- multicultural. *Aula Abierta*, 50(4), 767-776.
<https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.767-776>
- Cornejo-Espejo, J. (2019). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos. *Páginas de Educación*, 12(1), 28-48.
<https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1766>
- Drachman, D. (1992). A Stage-of-migration Framework for Service to Immigrants Populations. *Proquest Social Science Journals*, 37(1), 68-72.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ482831&utm>
- Elige Educar (2021). *Docentes y educadores en pandemia: indagación de las primeras etapas de la pandemia derivada del COVID-19*. Autor.
- Ennerberg, E. y Economou, C. (2022). Career Adaptability among Migrant Teachers Re-Entering the Labour Market: A Life Course Perspective. *Vocations and Learning*, (15), 341-357. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09290-y>
- Ennerberg, E. (2021). Fast Track to the Labour Market? Experiences of Learning in an Active Labour Market Policy Measure for Migrant Teachers in Sweden. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, (22), 429-447.
<https://doi.org/10.1007/s10775-021-09461-8>
- Ferrada, N., Ortega, L. y Tapia, M. (2022). Differential Access of Immigrant Educators to the Chilean School System: Characteristics of an Emerging Phenomenon. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 201-224.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400201>
- Finefter-Rosenbluh, I. (2022). Motility, Viscosity and Field: A Portrayal of Migrant Teachers' Professional Mobility and Ethical Conflicts in American and Australian Faith-based Schools. *British Educational Research Journal*, 48(5), 1008-1026. <https://doi.org/10.1002/berj.3806>
- Flanagan-Bórquez, A., Benavides-Cereceda, C., Fuentes-Madariaga, C., Kraemer-Ibaceta, S. y Sepúlveda, M. (2021). Estudio sobre las experiencias de docentes chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes en escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 32-56.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1218>
- García-Castaño, R. (2022). *Educación intercultural: una aproximación crítica*. Morata.
- Gutiérrez-Silva, J., Romero-Borré, J., Arias-Montero, S. y Briones-Mendoza, X. (2020). Migración: contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 299-313.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32443>
- Gysling, J.(1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE.

- Heiss, S. y Herzog, B. (2021). Invisibilization of Coloniality. The Control of Being, Knowledge and Power. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 10(1), 52-80. <https://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2021.6381>
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 55(140), 63-81. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2013/n140a2013/mx.peredu.2013.n140>
- Hosnedlová, R., (2020). El proceso intencional/decisorio migratorio desde una aproximación cualitativa longitudinal. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (46), 115-145. <https://doi.org/10.5944/empiria.46.2020.26969>
- Hurtado-Chiqui, Y., Mendoza-Ureta, R. y Viejó-Vintimilla, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2022). *Informe metodológico de estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre 2022*. Autor.
- Izaola, A. y Zubero, I. (2015). La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos. *Papers. Revista de Sociología*, 100(1), 105-129. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.649>
- Janusch, S. (2015). Voices Unheard: Stories of Immigrant Teachers in Alberta. *Journal of International Migration and Integration*, 16(2), 299-315. <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0338-4>
- Jhagroo, J. (2016). "You Expect them to Listen!": Immigrant Teachers' Reflections on their Lived Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 48-57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.3>
- Jiménez, F., Valdés, R. y Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y prospectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 173-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (8). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Käck, A. (2020). Swedish Teacher Education and Migrant Teachers. *Intercultural Education*, 31(2), 260-264. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702329>

- Lamas-Aicón, M. y Thibaut, P. (2021). Continuidad educativa y fondos de conocimiento de familias venezolanas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 41-54. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Culture and Education*, 22(1), 67-84. <https://doi.org/10.1174/113564010790935240>
- Lladonosa, M. y Öztürk-Okumuş, Ö. (2022). ¿Por qué introducir la perspectiva interseccional en el debate teórico sobre ciudadanía intercultural? *Clivatge. Estudis i Tesitimonis del conflicte i El Canvi Social*, (10), e-38988. <https://doi.org/10.1344/CLIVATGE2022.10.8>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Policies of Educational Inclusion in Chile: Three Critical Nodes. *Education Policy Analysis Archives*, (26). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Mardones, T. (2020). Educación intercultural: construcciones de identidad nacional y otredad presente en el discurso del currículum oficial de Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 61270-61277. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-517>
- McDaid, R. y Nowlan, E. (2022). Barriers to Recognition for Migrant Teachers in Ireland. *European Educational Research Journal*, 21(2), 247-264. <https://doi.org/10.1177/14749041211031724>
- Melo-Moreno, P., Mendoza-Barra, M. y Pérez-Villalobos, C. (2021). Elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas docentes: modelo explicativo desde la percepción docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 181-205. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043melo10>
- Mercado-Órdenes, M. y Figueiredo, A. (2023). Racismo y resistencias en migrantes haitianos en Santiago de Chile desde una perspectiva interseccional. *Psykhé*, 32(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.28333>
- Miller, P. (2018). Overseas Trained Teachers (OTTS) in England: Surviving or Thriving? *Management in Education*, 32(4), 160-166. <https://doi.org/10.1177/0892020618795201>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Autor. <https://bit.ly/3bJ7G5G>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N.º 20*. Autor.

- Mondaca-Rojas, C. y Gajardo-Carvajal, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, (47), 3-6. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>
- Mora-Olate, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Mora-Olate, M. (2021). Visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 19-31. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- Morales-Acosta, G., Valenzuela-Yáñez, F. y Roblero-González, C. (2021). Educación inclusiva: construcción conjunta hacia una ciudadanía intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36). <https://doi.org/10.19053/01227238.10827>
- Observatorio de Formación Docente (CIAE). (2021). *Deserción en carreras de Pedagogía en Chile. Informe OFD n.º 9*. Autor. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticiasylangSite=esid=2156
- Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9(4), 155-186. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., Poblete-Melis, R., Alfaro-Contreras, C. y Domaica, A. (2023). Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes*, 50(95), 5-35. <https://dx.doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Poblete-Melis, R. (2019). Políticas educativas y migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 353-368. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Rangel, M. (2019). *Protección social y migración: el desafío de la inclusión sin racismo ni xenofobia*. Serie Políticas Sociales, N.º 232 (LC/TS.2019/127). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Reid, C., Collin, J. y Singh, M. (2014). *Global Teachers, Australian Perspectives: Goodbye Mr. Chips, Hello Ms. Banerjee*. Springer.

- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Rival-Carrillo, D., Valenzuela-Valenzuela, A. y Cartes-Velásquez, R. (2021). Migración y trabajo, una revisión del contexto chileno actual. *CUHSO*, 31(1), 522-547. <https://dx.doi.org/10.7770/cuhso.v31i1.2148>
- Román-Soto, D. (2021). Migración inclusiva en Chile, un desafío educativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157>
- Salcedo, A. y Uzcátegui-Pacheco, R. (2021). Docentes universitarios migrantes: una mirada cuantitativa a un problema cualitativo. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (154), 101-131. <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1277>
- Sánchez-Cerón, M. y Cruz, F. del. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(1), 97-124. <https://doi.org/10.48102/rlee.2013.43.1.285>
- Sanhueza-Henríquez, S., Cardona-Moltó, M., Herrera-Fernández, V., Berlanga-Adell, M. y Friz-Carrillo, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 46(6), 256-264. <https://www.redalyc.org/journal/339/33968022004/>
- San Martín-Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG). (2023). *Reporte 1. Estadísticas generales registro administrativo. Servicio Nacional de Migraciones 2021-2022*. Autor. <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/analisis-sermig/>
- Skolverket (National Agency for Education). (2018). *Lagändring 2018-08-01: Individuell studieplan för nyanlända elever [Change in law 2018-08-01: Individual study plan for newly arrived students]*. Autor. <https://www.skolverket.se/regler-ochansvar/aktuella-regeländringar/lagandring-2018-08-01-individuell-studieplan-for-nyanlanda-elever>

- Sleeter, C. (2015). Multicultural Curriculum and Critical Family History. *Multicultural Education Review*, 7(1-2), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1048607>
- Stang-Alva, M., Riedemann-Fuentes, A., Stefoni-Espinoza, C. y Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, (14), 1-32. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Stefoni, C. y Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (58), 109-129. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Tapia-Ubillus, A. y Granados-Romero, J. (2017). El papel de las teorías apriorísticas en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario novel. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 76-94. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200008&lng=es&tlng=es.
- Tijoux, M. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <https://journals.openedition.org/polis/9338>
- Tijoux, M. (2013b). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1051>
- Tijoux, M. y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 247-275. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Torres-Matus, L. (2019). La integración de los migrantes en Chile. Asimilación y retórica multiculturalista. *Migraciones Internacionales*, 10(36). <http://dx.doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2068>
- Tubino, F. (2007). *Interculturalidad y justicia social*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

-
- Turra, O., Catriquir, D. y Valdés, M. (2017). La identidad negada: historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 342-356. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143644>
- Unesco. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: ¿Cómo construir sistemas educativos inclusivos para todos?* Autor.
- Valdés-Cortez, M., Delgado-Horta, E. y Rodríguez-Salazar, C. (2023). Inclusión de profesores migrantes en el sistema educativo chileno. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, (7), e1788. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1788>
- Villarreal, M., Nejamkis, L., Ramírez, J. y Vettorassi, A. (2018). Pensamientos y metodologías cualitativas sobre la migración en América Latina. *Argumentos. Revista del Departamento de Ciencias Sociales de Unimontes*, 15(1), 4-36. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/916>
- Walsh, C. (2010). Educación intercultural y colonialidad del saber: perspectivas y retos latinoamericanos. *Tabula Rasa*, (12), 123-143. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1449>
- Yip, S. y Saito, E. (2024). Immigrant Teachers in Australia: Experiences of Differential Adaptation. *Cambridge Journal of Education*, 54(2), 239-256. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2024.2343686>