

No. 119

UNIVERSIDAD DEL ZULIA



ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología



En foco:

Realidades e intersubjetividades de las Diásporas

Auspiciada por la International Sociological Association (ISA)
y la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).
Revista oficial de la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Volumen 33
Nº 4
octubre-diciembre, 2024

4

ESPACIO
ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 33 No. 4 (octubre-diciembre) 2024, pp. 101-121

ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44

DOI: 10.5281/zenodo.13887543

Aproximación a la Identidad del Docente Migrante

Pedro Rodríguez Rojas

Resumen

Desde la perspectiva teórica de la interculturalidad crítica, la inclusión de los docentes migrantes es un transitar que puede conllevar desafíos, oportunidades y ser entendida como un proceso de reconfiguración no solo de su identidad sino también de la interculturalidad. 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 incorporación al sistema educativo chileno”*. Se pretende realizar un diagnóstico de la situación actual de los docentes migrantes y una primera aproximación a los elementos constitutivos de su identidad. Es un estudio exploratorio documental, que parte por una revisión de fuentes secundarias recientes de organismos internacionales y también de artículos académicos, que nos permitió elaborar un primer diagnóstico de la situación y caracterización del docente migrante y una primera aproximación a los elementos constitutivos de la identidad del docente migrante, que serán validados en próximas etapas de carácter empíricos. Luego del diagnóstico exploratorio se puede afirmar que la migración de los docentes es un tema escasamente tratado dentro de las investigaciones realizadas sobre educación y migración, puesto que en general se estudian las dificultades que la migración y el desplazamiento causan en el aprendizaje del estudiante y en el proceso de enseñanza. Además de las necesidades propias de estos docentes, qué los motivó y obligó a migrar, muchas naciones tienen 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 es un proceso complejo, esta situación afecta la identidad, el rol y el desempeño del docente, y sin duda afecta en general al sistema educativo. Los sistemas educativos deben adoptar medidas para apoyar a los docentes migrantes, 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. Su presencia en las escuelas y universidades podría contribuir a la diversidad cultural y a la inclusión educativa, pero también crear tensiones con la identidad nacional y las políticas educativas.

Palabras clave: docente; migrante; identidad; interculturalidad

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.

ORCID: 0000-0003-1347-8313

E-mail: pedrorodriguezrojas@gmail.com

Recibido: 30/06/2024 Aceptado: 14/09/2024

Approach to the Identity of the Migrant Teacher

Abstract

From the theoretical perspective of critical interculturality, the inclusion of migrant teachers is a journey that can entail challenges, opportunities and be understood as a process of reconfiguration not only of their identity but also of interculturality. This article is a first advance and 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 system."* The aim is to make a diagnosis of the current situation of migrant teachers and a first approximation to the constitutive elements of their identity. This is an exploratory documentary study, which starts with a review of recent secondary sources from international organizations and also academic articles, which allowed us to make a first diagnosis of the situation and characterization of the migrant teacher and a first approximation to the constitutive elements of the identity of the migrant teacher, which will be validated in the next stages of an empirical nature. After the exploratory diagnosis, it can be stated that teacher migration is a topic that has been scarcely addressed in research on education and migration, since in general the difficulties that migration and displacement cause in student learning and in the teaching process are studied. In addition to the needs of these teachers, which motivated and forced them to migrate, many nations have a growing shortage 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 educational system is a complex process, this situation affects the identity, role and performance of the teacher, and undoubtedly affects the educational system in general. Educational systems must adopt measures to support migrant teachers, providing training and support programs that help them develop their intercultural skills and play their role as agents of social change and interculturality. Their presence in schools and universities could contribute to cultural diversity and educational inclusion, but also create tensions with national identity and educational policies

Keywords: teacher; migrant; identity; interculturality

Introducción

La migración es un fenómeno global que ha ido en aumento en las últimas décadas. En la actualidad, existen alrededor de 281 millones de migrantes internacionales en el mundo, lo que representa el 3,5% de la población mundial. La migración también afecta al sector educativo, ya que un número creciente de docentes migrantes trabajan en países distintos a su país de origen. Según la UNESCO (2022), el número de docentes migrantes

aumentó un 20% entre 2015 y 2021. Este aumento se debe a diversos factores, entre los que se incluyen la globalización, la creciente desigualdad económica y los conflictos. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), en 2022 había alrededor de 8 millones de docentes migrantes, lo que representa el 2,8% de la fuerza laboral docente mundial. La migración es un fenómeno social y que afecta toda la vida nacional (economía, política y cultural) y de esto no escapa el sistema educativo.

La distribución geográfica de los docentes migrantes es desigual. Los países de destino más comunes son los países desarrollados, como los Estados Unidos, Canadá, Australia y el Reino Unido. Estos países suelen ofrecer mejores condiciones laborales y salariales que los países de origen. En América Latina, los países de destino más comunes son Estados Unidos, Canadá y España. En Europa, los países de destino más comunes son Alemania, Francia y el Reino Unido. En Asia, los países de destino más comunes son los Emiratos Árabes Unidos, Qatar y Arabia Saudita.

La migración de docentes en América Latina es un fenómeno complejo y multifactorial que ha cobrado relevancia en los últimos años, especialmente debido a las crisis económicas, políticas y sociales que han afectado a diversos países de la región. Desafortunadamente, no existe una base de datos única y consolidada a nivel regional que proporcione cifras precisas y actualizadas sobre la migración de docentes. Esto se debe a varios factores, como la falta de sistemas de registro estandarizados en todos los países, la informalidad en algunos sectores educativos y las dificultades para rastrear a los docentes que emigran a otros países.

La crisis económica y política de Venezuela ha generado una de las mayores olas migratorias de profesionales en la historia reciente de América Latina, incluyendo a un gran número de docentes. Estudios como los realizados por la Universidad Central de Venezuela han proporcionado datos sobre las características de esta migración y sus impactos en el sistema educativo venezolano (Salcedo & Uzcátegui 2021; Martínez & López, 2023). De acuerdo con los registros de la Federación Venezolana de Maestros, entre 2015 y 2020 más de 100 000 profesoras y profesores abandonaron el sistema educativo (Rojas Silva, 2020). Aunque en menor medida, otros países de la región como Argentina, Colombia y México también han experimentado movimientos migratorios de docentes, motivados por factores como la búsqueda de mejores condiciones laborales, la inestabilidad política o las oportunidades académicas en el extranjero.

Los docentes migrantes están presentes en todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación superior. Sin embargo, son más comunes en los niveles educativos más bajos, como la educación primaria y secundaria. Esto se debe a que éstos suelen tener menos oportunidades de encontrar empleo en los niveles educativos más altos, donde se requiere una mayor cualificación. En 2022, el 57% de los docentes migrantes eran mujeres.

Los docentes migrantes contribuyen a la diversidad cultural y a la inclusión educativa de varias maneras. En primer lugar, ayudar a los estudiantes a comprender y apreciar la diversidad cultural. En segundo lugar, promover el diálogo intercultural y la construcción de una sociedad más inclusiva. En tercer lugar, actuar como modelos de interculturalidad para los estudiantes (Agreda, 2024). Y también tensionar sobre las prácticas y políticas hegemónicas educativas y culturales.

Las causas de la migración de docentes son complejas y variadas. Pueden ser de carácter económico, político o personal. Los motivos económicos son la principal causa de

la migración. Éstos suelen buscar mejores oportunidades laborales y salariales en los países de destino (Uzcátegui, 2020). Las condiciones laborales y salariales en los países de origen a menudo son precarias. Al migrar aspiran encontrar mejores oportunidades laborales, como contratos permanentes, salarios más altos y mejores condiciones de trabajo, lo que en realidad es muy complicado.

Los motivos políticos también pueden ser una causa de la migración, pueden migrar para escapar de conflictos, persecución o violaciones de derechos humanos. En algunos países, pueden ser objeto de represión o persecución por sus opiniones políticas o por su activismo social (Canales, 2019). En estos casos, la migración puede ser una forma de proteger la vida y la seguridad de los docentes. Los motivos personales también pueden ser una causa de la migración. También migran para reunirse con familiares o amigos, para estudiar o para vivir nuevas experiencias.

Los docentes migrantes enfrentan una serie de barreras para encontrar empleo en los países de destino. Estas barreras pueden ser de carácter legal, lingüístico, cultural o social. Una de las principales barreras que enfrentan es la falta de reconocimiento de sus credenciales educativas (Romo López et al, 2020). En muchos países deben cumplir con requisitos específicos para obtener una licencia para enseñar. Estos requisitos incluyen la revalidación de sus títulos académicos, la aprobación de exámenes de idioma o la realización de cursos de capacitación. La falta de reconocimiento de sus credenciales educativas los lleva a aceptar puestos de trabajo de menor nivel o de menor remuneración.

La barrera lingüística es otra dificultad importante que enfrentan. En muchos países, el idioma oficial es diferente al idioma de origen. Esto afecta la comunicación con los estudiantes, los padres y los colegas. Las diferencias culturales también dificultan la adaptación al nuevo entorno y la creación de relaciones con los estudiantes y los colegas. Los docentes migrantes también pueden ser objeto de discriminación. La discriminación dificulta su acceso a oportunidades de empleo y su integración en la comunidad.

En este trabajo documental exploratorio se abordarán dos temas centrales: primero, a partir de revisión de fuentes de organismos internacionales y artículos académicos se elabora un primer diagnóstico de la situación y caracterización del docente migrante, así como el estado del arte con respecto al tema. Segundo, con el uso de fuentes secundarias (artículos académicos de especialistas) se realiza una primera aproximación a los elementos fundamentales para analizar la identidad del docente migrante: A. Contexto del docente migrante. B. Teorías sobre la identidad docente. C. Dimensiones de la identidad docente. D. Rol y desempeño docente. E. Proceso de adaptación y aceptación. F. La reflexión docente. G. Aspectos psicológicos y emocionales.

Situación de los docentes migrantes

La migración de docentes es un tema poco tratado dentro de las investigaciones realizadas sobre educación, puesto que en general se estudian las dificultades que la migración y el desplazamiento causan en el aprendizaje del estudiante y el proceso de enseñanza. En las revisiones realizadas a través de plataformas como Google Académico (GA), Web of Science (WoS), Scopus y Eric, se encuentra con que la mayoría de artículos responden a esta asimilación o inclusión de los alumnos. Solo en pocos países, caso de Suecia y otros países del norte de Europa (Annika Käck, 2020; Ennerberg & Economou, 2022), se ha conseguido con estudios que refieran a la reconfiguración de la identidad del docente migrante.

En el arqueológico de fuentes, hemos hallado pocos artículos que respondan a metodologías cualitativas con el uso de narrativas e historia de vida, que permitan profundizar en los elementos subjetivos del proceso de inclusión del docente migrante, es decir: como se transforma su vida toda, no solo la identidad docente, no solamente su rol y desempeño, sino su visión y cosmovisión del mundo. Cómo se transforman sus emociones, sentimientos, sensibilidades, cómo percibe al sistema educativo nativo, cómo visualiza a la sociedad, qué ha sido lo más fácil a lo más traumático en este proceso de incorporación. ¿Qué afectaciones u oportunidades a nivel emocional, psíquico y laboral se presentan a los docentes migrantes? ¿Son tenidas en cuenta las opiniones y contribuciones de los docentes migrantes dentro de la comunidad educativa a la cual llega como docente migrante, incluyéndolo como gestor y partícipe de la historia que se construye al interior de la comunidad, o es condenado a cumplir un rol pasivo, en la exclusión?

De esta manera, la investigación no sólo pretende conocer las historias de vida de quienes han vivido la migración y sus afectaciones en la práctica pedagógica, sino cómo ha incidido en toda la realidad educativa y su entorno: de qué manera percibe este docente migrante a sus pares nativos, al estudiante, a los administradores, a los apoderados, y, a su vez, cómo cree que esos otros lo perciben a él.

Esta es la intención macro de esta investigación, abordar la inclusión del docente migrante al sistema educativo desde todos los ángulos posibles, pero teniendo en cuenta que el sujeto y objeto de investigación principal son las narrativas y la historia de vida de los propios docentes migrantes, cómo se identifican ellos mismos en las transformaciones que han vivido, en el desempeño que tienen que hacer día a día en el sistema educativo y también en las expectativas hacia el futuro como docentes en la sociedad. Cómo maneja su propia identidad cultural nativa en el contexto del país de llegada.

La UNESCO (2022) afirma que la migración de docentes ha sido investigada en una medida significativamente menor que la migración de enfermeras, médicos e ingenieros, entre otros profesionales calificados. Según Yip & Saito (2024), la investigación sobre las experiencias de los docentes migrantes se ha centrado en los siguientes temas: 1. Experiencias en la búsqueda de acreditación y empleo (Ennerberg & Economou, 2022; McDaid & Nowlan, 2022); 2. Adaptarse a las prácticas pedagógicas, los valores y las expectativas educativas (Ennerberg, 2022; Reid et al., 2014); 3. Gestionar la disciplina estudiantil (Jhagroo, 2016; Miller, 2018); 4. Cumplir con las expectativas de los padres (Janusch, 2015); 5. Integrarse a la comunidad docente local. Como se puede notar, la mayoría de los estudios contienen una perspectiva integracionista, de adaptación y asimilación y poco se aborda lo que ocurre con la identidad del docente migrante.

Alemania, Canadá, Estados Unidos y el Reino Unido tienen los mayores números de docentes migrantes, según la base de datos sobre migrantes de los países de la OCDE y no pertenecientes a la OCDE (DIOc). La tendencia relativamente reciente de contratar a hablantes nativos de inglés de otros países es un ejemplo de migración por motivos de dominio del idioma. Durante el año escolar 2015, 18 000 maestros abandonaron el Reino Unido, y alrededor de 100 000 maestros trabajaron en el extranjero en escuelas internacionales a tiempo completo. Esto resultó en un aumento en el número de maestros que abandonaron el Reino Unido durante ese año escolar, convirtiéndolo en el mayor “exportador” mundial de maestros.

Finefter-Rosenbluh (2022), en su artículo: “Motility, viscosity and field”, realiza un estudio sobre la movilidad profesional y los conflictos éticos de los docentes migrantes

en las escuelas religiosas estadounidenses y australianas. Este análisis crítico busca identificar cómo se moldean y negocian éticamente las aspiraciones en sitios educativos aparentemente exclusivos. El artículo retrata estrategias de acogida institucional inicial; permitiendo a los educadores migrantes una movilidad espacial fluida en el campo, pero desafiándolos a trabajar en contra de sus aspiraciones de movilidad social. Ilustra los intentos fallidos de los educadores por negociar transiciones intrainstitucionales; experimentando sentimientos de inquietud sobre futuros movimientos profesionales y conflictos éticos entre su obligación de adherirse a los procedimientos institucionales y el compromiso de operar desde una ética del cuidado. El autor manifiesta su preocupación por lo que en Inglaterra se llama: “el educador extranjero invisible”.

Ennerberg & Economou (2022) en una investigación sobre la adaptabilidad a la carrera entre los docentes migrantes que reingresan al mercado laboral en Suecia, analizan los obstáculos formales e informales que enfrentan al ingresar al mercado laboral. Estos obstáculos incluyen la validación formal de las credenciales existentes, así como las necesidades de las escuelas locales, y las propias experiencias en el nuevo sistema escolar. En lo metodológico se realizaron entrevistas cualitativas con directores de escuelas, representantes de organizaciones y autoridades del mercado laboral y docentes migrantes. Para los autores, éstos tienen ciertas competencias específicas relacionadas con la integración y se espera que actúen como “constructores de puentes” entre la escuela, los alumnos y padres con antecedentes migratorios. Estos maestros a menudo son vistos no solo como modelos para los estudiantes sino también como recursos adicionales en términos de idioma y cultura.

Suecia, es uno de los pocos países que cuenta con un plan de inclusión sistematizado para los docentes migrantes. Los maestros desde de preescolar deben estar inscritos en el organismo nacional de educación, que emite una certificación de docente cualificado. 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 “Via rápida” para profesores migrantes recién llegados con el uso de un modelo conceptual de dimensiones de aprendizaje permanente. Durante las 26 semanas del programa, los participantes semanalmente pasan dos días en la universidad aprendiendo sobre el sistema educativo sueco y un día aprendiendo sueco y dos días haciendo prácticas en una escuela.

Yip & Saito (2024) examinan las experiencias de adaptación profesional de un grupo de docentes migrantes asiáticos en Australia a través de la lente de la adaptación diferencial. 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 19% de secundaria. Entre ellos, los docentes de Asia constituyen la cohorte más grande en la fuerza laboral docente australiana.

Al comienzo de este artículo se plantearon dos preguntas de investigación: (1) ¿De qué manera difieren las experiencias de adaptación de los docentes migrantes? (2) ¿Qué contribuye a estas diferencias? Para responder a estas preguntas, analizaron las experiencias de adaptación de ocho profesores migrantes asiáticos en Australia utilizando un marco conceptual informado por la literatura sobre identidad profesional, tensión en el proceso de adaptación de los migrantes y sentido de pertenencia. El análisis identificó ocho modos posibles de trayectorias de adaptación que pueden experimentar. A estas diferencias contribuyen la fuerza de su identidad profesional, la tensión que experimentan

en el proceso de adaptación y si tienen un fuerte sentido de pertenencia a la escuela. La fortaleza de su identidad profesional está influenciada por el reconocimiento de sus habilidades y conocimientos docentes; la tensión en el proceso de adaptación está determinada por sus interacciones con colegas y su sentido de resistencia y agencia; el sentido de pertenencia está determinado por su decisión de buscar hacer crecer su sentido de pertenencia activamente.

En los últimos años, los docentes de Latinoamérica han emigrado a niveles elevados. 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 que son más difíciles de reemplazar en matemáticas, física, ciencias e informática suelen emigrar. Es difícil aceptar que la pérdida de este capital intelectual, formado en muchos casos con postgrados y años de experiencia, será irreparable para el país (Rojas Silva, 2020; Salcedo & Uzcátegui 2021; Martínez & López, 2023).

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

Como referencia latinoamericana, Chile ha sido uno de los receptores de docentes migrantes de la región. Según datos del Ministerio de Educación (2023), el 7,4% del universo escolar en el año 2023 correspondía a extranjeros. En números concretos, 267 mil jóvenes matriculados. En paralelo, 1.3% (3.640) de la planta de docentes en Chile hasta educación media son docentes migrantes. Pero es mayor el porcentaje si se suma educación superior, de adultos, informal o capacitadores especializados, llegando a un 2,9% (15.426 migrantes dedicados a la enseñanza). Casi la tercera parte de los educadores migrantes hasta educación media son venezolanos.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se han realizado en educación por la inclusión de migrantes, no es hasta 2018 cuando se formula la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 (MINEDUC, 2018), pero, como se ha explicado anteriormente, todavía predomina la visión integracionista en vez de inclusiva y no existe una política en paralelo que aborde a los docentes migrantes.

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 ejercer la docencia cuando no hay suficientes profesionales en una especialidad o nivel. El Sistema de Desarrollo Docente, establecido por la Ley 20.903 para controlar la capacitación y el desempeño docente, ofrece un marco para los docentes, tanto chilenos como extranjeros, pero no especifica desarrollo profesional ni mentorías para los migrantes.

La incorporación de docentes migrantes en el sistema educativo chileno presenta desafíos y oportunidades. Por un lado, estos docentes aportan su experiencia y conocimientos culturales diversificados, enriqueciendo la educación en el país. Además, las personas migrantes tienen mayores niveles de educación que los chilenos (Ferrada, Ortega & Tapia 2022) 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 encuentran una estructura de obstáculos, como, por ejemplo, la menor aceptabilidad de sus países de procedencia, que les impiden insertarse en concordancia con su formación, representando barreras para su adecuada inserción laboral. En el caso de quienes logran insertarse, se verifica que lo hacen de manera segmentada, en nichos ocupacionales precarizados de bajos salarios y prestigio social, o en situación de relativa desventaja en el caso de migrantes calificados (Ferrada, Ortega, & Tapia, 2022).

La identidad profesional del docente migrante

A. Contexto

De toda la realidad que viven los niños y adolescentes estudiantes migrantes no escapa el sujeto de nuestra investigación: el docente migrante. Este no solamente trae una experiencia personal, vivencial, deja territorio y relaciones, sino que además tiene una experiencia e identidad profesional que, aunque tiene elementos comunes en cualquier lugar del mundo, posee los suyos propios. Junto al proceso de regulación migratorio, el docente migrante debe cumplir con la validación de títulos profesionales, esperar estos trámites que pueden llevarse meses y hasta años y luego iniciar el proceso de postulación en áreas de conocimientos, algunas llamadas universales, como la matemática, las ciencias naturales en general, pero que en realidad al igual que el resto de las ciencias sociales, deben contextualizarse a la realidad del país de destino.

Ni siquiera la enseñanza elemental de los números, o de una pieza musical y mucho menos un proceso histórico social-cultural, puede hacerse sin este contexto de la realidad donde se imparte la docencia, este es otro trabajo que tiene que hacer el docente migrante. En la mayoría de países si no existe un claro proceso migratorio o es de difícil comprensión, mucho menos hay un programa de inclusión. Apenas, recientemente, se han tomado algunas medidas con respecto a los estudiantes migrantes.

El docente migrante se encuentre solo, a la deriva, en una carrera contra el tiempo, por un lado, haber tenido que trabajar al llegar al país de destino en áreas muy diversas y muy inferiores a su perfil profesional, en condiciones de trabajos en algunos casos deplorables o casi de explotación, al mismo tiempo informarse y cumplir con los procedimientos legales para poder incorporarse al sistema educativo. Tener que competir con pares nacionales en los concursos docentes, en los cuales difícilmente va a tener ventaja el migrante, salvo que traiga unos antecedentes curriculares muy superiores. Luego de lograr entrar y ser incorporado al sistema educativo se inicia el largo proceso de adaptación y asimilación.

La identidad del docente migrante, como cualquier otra identidad es un proceso dinámico y complejo, lleno de contradicciones. Estos docentes no son idénticos: provienen de distintas nacionalidades, pertenecen a distintos géneros, estratos sociales, niveles educativos y culturales, diferencias generacionales o rangos etarios, todos son diversos y diferentes, solo los identifica el hecho de ser docentes migrantes.

B. Teorías sobre la identidad docente

Existen diversas teorías y enfoques que abordan la identidad del migrante en general desde diferentes perspectivas y que serán punto de partida para abordar y comprender la configuración de la identidad del docente migrante.

1. *Teoría del choque cultural*: Esta teoría sostiene que los migrantes experimentan un choque cultural al encontrarse con una cultura diferente a la suya. Según este enfoque, atraviesan etapas de adaptación psicológica y social, desde el entusiasmo inicial hasta la confrontación con las diferencias culturales y finalmente la integración en la sociedad de acogida (De Luca & Telletxea, 2017).

2. *Teoría de la identidad transnacional*: Esta teoría reconoce que la identidad de los migrantes no se limita a la cultura de origen o la cultura de acogida, sino que se forma a través de conexiones y relaciones transnacionales, ya que mantienen vínculos y continúan participando en la vida social, política y económica de sus países de origen, lo que influye en su identidad (Suarez, 2007).

3. *Teoría de la identidad híbrida*: Esta teoría propone que los migrantes desarrollan una identidad híbrida al fusionar elementos de su cultura de origen con la cultura de acogida. Incorporan y combinan prácticas, valores y símbolos de ambas culturas, creando una identidad única y adaptada a su contexto migratorio (Basáñez Barrios, 2022).

4. *Teoría del enraizamiento y desarraigo*: Esta teoría examina los procesos de enraizamiento (roots) y desarraigo (uprooting) experimentados por los migrantes. El desarraigo se refiere a la pérdida de conexiones y sentido de pertenencia en el lugar de origen, mientras que el enraizamiento implica la construcción de nuevos vínculos y sentido de pertenencia en el lugar de destino (Esteban, 2002).

5. *Teoría de la identidad narrativa*: Esta teoría sostiene que la identidad de los migrantes se construye a través de narrativas y reflexiones personales. Crean historias y relatos sobre su vida, experiencias y pertenencia, y estas narrativas moldean su identidad y la forma en que se perciben a sí mismos y son percibidos por los demás (Ojeda Pérez & Lizcano Roa, 2015).

Por su parte, Revilla (2003) profundiza en cuatro elementos constitutivos de la identidad, que denomina anclajes: el primero, relacionado con el cuerpo, El segundo anclaje, el nombre propio, relativo a cómo nos conocemos y nos conocen. El tercer elemento, referido a la autoconciencia y la memoria: la autoconciencia definida como la cualidad de verse y pensarse a sí mismo, asumirse como sujeto activo con una historia personal en el tiempo y en el espacio. La memoria desde la narración de sí mismo, con base en el recuerdo selectivo, dada nuestra condición cognitiva que impide almacenar toda la información experiencial. De allí, la necesidad de recuperar las percepciones y reflexiones que se tienen del mundo a través del lenguaje. La autoconciencia y la memoria están sujetas a nuestra biografía y, por lo tanto, a nuestra identidad. Finalmente, el cuarto anclaje se caracteriza por las necesidades de la interacción social basadas en la coherencia comunicativa y el compromiso de intercambio.

La identidad debe ser analizada desde una perspectiva integral: psicológica y sociológica. Dentro de la psicología, autores como Erikson (citado por Bordignon, 2005), señala que la identidad se desarrolla a través de una serie de etapas y crisis psicosociales. Cada etapa presenta un conflicto específico que debe resolverse para alcanzar una identidad coherente y saludable. Por su parte Mead (Citado por Zárte, 2015). sostiene que

la identidad se forma a través de la interacción social y el proceso de toma de perspectiva. Según su teoría, el yo se desarrolla a través de la interacción con los demás, tomando el papel del otro y desarrollando una imagen de sí mismo basada en la respuesta de la sociedad. Tajfel y Turner (citados por Scandroglio, López & San José, 2008) se centran en cómo las personas se identifican con grupos sociales y cómo esta identificación influye en la autoestima y el comportamiento. Argumentan que las personas buscan una identidad social positiva al asociarse con grupos que consideran valiosos y distintos de otros grupos.

Desde la Teoría del constructivismo social, la identidad se construye socialmente a través de las interacciones y las instituciones sociales, las personas internalizan las normas, los valores y las expectativas sociales a través de un proceso de socialización, lo que contribuye a la formación de su identidad (Berger & Luckmann, 1986). Lo cual implica la aceptación de que todo conocimiento es, necesariamente, conocimiento social, lo que significa que las representaciones sociales que se dan en la mente individual no tienen un origen trascendente o individual sino social.

Según Aristizábal & García (2012), el concepto de identidad docente se ha convertido en un campo de investigación en evolución en las últimas dos décadas. Este se refiere a cómo las experiencias personales y profesionales de los docentes se relacionan con su trabajo. La identidad profesional afecta la forma en que enseñan los profesores, su desarrollo profesional y su relación con los cambios educativos. Estos factores influyen significativamente en la eficacia de la escuela.

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.

Compartimos la opinión de Fuentes, Arzola y González (2020), quienes sostienen que la identidad profesional del docente debe abordarse desde una perspectiva global porque es un proceso complejo y multifacético y requiere la recopilación de todas las dimensiones que lo conforman como persona, profesional y docente. La docencia, como cualquier identidad profesional, implica aprender una cultura científica, identificarse gradualmente con el rol a desempeñar, adoptar las normas, reglas y valores profesionales del grupo y adquirir un universo simbólico definido y construido en referencia al campo de actividad profesional.

Hirsch (2013) afirma que la Teoría de la identidad profesional se enfoca en cómo los educadores construyen su identidad profesional a través de su formación, experiencias y roles en el campo educativo. Se enfoca en la creación de una identidad basada en los valores, creencias y prácticas propias de la profesión docente. El profesional se hace a sí mismo al realizar su actividad; sin su identidad profesional, su identidad personal no se entendería.

C. Dimensiones de la identidad

Se comparte con Bolívar & Ritacco (2016), quienes mencionan tres grupos de influencia componen la identidad profesional: (a) Sociocultural-político: las expectativas culturales, sociales y políticas de los maestros y la enseñanza; los ideales educativos y éticos

del maestro. Está sujeto a las tendencias políticas y sociales de lo que constituye un buen profesor, profesional de clase, etc., y puede contener una serie de elementos antagónicos y conflictivos, como la política local o nacional, el desarrollo profesional continuo, la carga de trabajo, los roles y responsabilidades, etc. (b) Las influencias sociales o el lugar de trabajo cercano. Estos se encuentran en la micropolítica y en las relaciones sociales específicas de la escuela, el departamento o el aula, que están influenciadas por las circunstancias locales (comportamiento de los estudiantes, liderazgo escolar, apoyo de los colegas, etc.). (c) Las influencias personales están relacionadas con las experiencias personales, la vida actual, la familia, las relaciones sociales y el sentido de eficacia y vulnerabilidad.

Para Tapia & Granados (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 mismo y la definición que le asignan los otros: colegas, jefes y subordinados. Este análisis señala cuatro dimensiones básicas en la identidad de este colectivo: emocional, social, didáctico-pedagógica y institucional-administrativa.

D. Rol y desempeño docente

En cuanto al rol docente, examina cómo se ven a sí mismos y cómo perciben su función en la educación, incluyendo aspectos como la instrucción, la evaluación, la gestión del aula y las relaciones con los estudiantes, padres y colegas. El rol docente es un tema complejo que ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas: 1. El rol docente como transmisor de conocimiento, es visto como un experto que tiene la responsabilidad de transmitir el conocimiento a los estudiantes. Esta teoría es la más vieja y se basa en el modelo de enseñanza tradicional, en el que el docente es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fariás, et al, 2022). 2. El rol docente como facilitador del aprendizaje, es percibido como un guía que ayuda a los estudiantes a aprender. Se basa en el modelo constructivista de aprendizaje, en el que el aprendizaje es un proceso activo que ocurre en el estudiante (Araya & Urrutia, 2022). 3. El rol docente como mediador cultural, es un puente entre el mundo de los estudiantes y el mundo de la cultura. Se basa en la idea de que la educación es un proceso de socialización que ayuda a los estudiantes a comprender el mundo que los rodea (Alzate-Ortiz & Castañeda-Patiño, 2020). 4. El rol docente como agente de cambio social, es un actor social que puede contribuir a la transformación social y se basa en la convicción de que la educación puede ser un instrumento de transformación social (Salas & Sayago, 2018).

El desempeño docente es un concepto complejo que ha sido definido de diversas maneras. En general, se puede entender como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que pone en juego en su práctica profesional. La teoría del desempeño docente es un campo de estudio que se ocupa de comprender los factores que influyen en su desempeño. Estos factores pueden ser individuales, contextuales o institucionales.

Algunos autores han definido el desempeño docente en términos de resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Darling-Hammond (2000) lo define como *“la capacidad de promover el aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva”* (p. 12). Otros autores lo han definido en términos de las competencias que los docentes deben poseer. Por ejemplo, Shulman (1987) define el desempeño docente como *“el conjunto de competencias que los docentes deben poseer para llevar a cabo su trabajo de manera efectiva”* (p. 132).

E. Proceso de adaptación y aceptación

Si bien esta investigación tiene como teoría de base transversal a la interculturalidad crítica, no se puede negar que existe un proceso de adaptación en toda incorporación a una nueva cultura. La diferencia, como se indicó antes, es que la interculturalidad crítica no se queda en lo funcional de la integración, sino que somete a la crítica al modelo cultural pre existente. Existen diversas teorías que nos sirven para abordar el proceso de adaptación y aceptación del profesor migrante en un nuevo entorno:

1. *Teoría del estrés y la adaptación migratoria*: Esta teoría sostiene que el proceso de adaptación de un profesor migrante implica experimentar estrés y atravesar diferentes etapas. Estas etapas pueden incluir la fase de choque cultural inicial, seguida de la fase de ajuste y finalmente la fase de adaptación y aceptación (Orozco, 2013). 2. *Teoría del capital social*: se enfoca en el proceso de construcción de redes y relaciones sociales como parte del proceso de adaptación. Se sugiere que la disponibilidad y la calidad del capital social, que incluye el apoyo social, las conexiones y los recursos proporcionados por otras personas, pueden facilitar la adaptación y la aceptación en la comunidad educativa (Hernández & Rappo, 2016). 3. *Teoría de la identidad negociada*: parte que el profesor migrante debe negociar y construir una nueva identidad en el contexto del nuevo entorno educativo. El profesor migrante puede enfrentar desafíos relacionados con la construcción de una identidad profesional en un entorno cultural y educativo diferente. La negociación y la integración de elementos de la identidad previa y la identidad adoptada en el nuevo contexto son fundamentales para la adaptación y la aceptación (Rodríguez & Pedrajas, 2016). 4. *Teoría de la congruencia cultural*: Esta teoría sugiere que la adaptación y la aceptación están influenciadas por la congruencia entre sus propias creencias y valores y los del entorno educativo. Si el profesor migrante percibe una congruencia entre sus propios valores y los valores institucionales y pedagógicos, es más probable que experimente una adaptación y una aceptación exitosas (Ferrer, 2014). 5. *Teoría del enriquecimiento cultural*: resalta el proceso mediante el cual el profesor migrante puede enriquecer la cultura y las prácticas educativas en el nuevo contexto. Al aportar su experiencia, conocimientos y perspectivas culturales, contribuye a la diversidad y el intercambio cultural en la comunidad educativa, lo que puede facilitar su adaptación y aceptación (Coronel, 2013). 6. *La teoría de la adaptación sociocultural*, desarrollada por Berry (1997), sostiene que el docente migrante tiene que adaptarse a dos culturas: su cultura de origen y la cultura del país de acogida. El proceso de adaptación sociocultural se puede dividir en cuatro estrategias: a. Asimilación: se integra a la cultura del país de acogida y abandona su cultura de origen. b. Segregación: se mantiene en su cultura de origen y evita la interacción con la cultura del país de acogida. c) integración: se integra a la cultura del país de acogida, pero mantiene su cultura de origen. d. Marginalización: se mantiene alejada de ambas culturas. 7. *Teoría de la identidad intercultural*, iniciada por Phinney (1990), señala que el docente migrante desarrolla una identidad intercultural a medida que se adaptan a la cultura del país de acogida. La identidad intercultural se basa en la integración de elementos de la cultura de origen y la cultura del país de acogida. 8. *Teoría de la interculturalidad crítica*, explicada por Walsh (2010) y Tubino (2007), sostiene que la adaptación y aceptación del docente migrante debe ir más allá de la simple comprensión y aceptación de las diferencias culturales. La interculturalidad crítica busca cuestionar las estructuras hegemónicas culturales y promover la justicia social y la equidad entre personas de diferentes culturas.

Como se puede deducir, la adaptación y aceptación del docente migrante es un proceso complejo que depende de una serie de factores, tanto individuales como contextuales (García-Castaño, 2022).

Factores individuales

- Las características personales: edad, género, nivel de educación, experiencia docente, etc.
- Las expectativas y motivaciones: razones para migrar, objetivos profesionales, etc.
- Las habilidades y competencias interculturales: capacidad para comprender y adaptarse a diferentes culturas.
- Factores contextuales
- La política migratoria del país de acogida: las leyes y regulaciones que rigen la inmigración.
- La cultura y sociedad del país de acogida: los valores, creencias y costumbres predominantes.
- La escuela y el entorno laboral: el clima escolar, las relaciones con los colegas, alumnos, trabajadores, administradores y apoderados.

F. La reflexión docente

En este estudio se entiende que para comprender la identidad del docente migrante lo primero que se debe hacer es escuchar y conocer a este sujeto. Este tiene una forma de percibirse y representarse y esto lo logra gracias a la reflexión. El proceso de reflexión es fundamental para el desarrollo profesional y la mejora continua de su práctica educativa. La reflexión permite al docente examinar, analizar y evaluar su propio trabajo, identificar fortalezas y áreas de mejora, y tomar decisiones informadas para el beneficio de los estudiantes: *“La reflexión es un proceso de pensamiento y acción que nos permite examinar nuestros supuestos, creencias y prácticas.”* (Day, 2015: 2).

A continuación, se presentan algunos procesos comunes de reflexión del docente:

Reflexión en la acción: Este proceso ocurre en el momento en que está llevando a cabo su práctica educativa. Durante la acción puede estar consciente de sus decisiones, interacciones con los estudiantes y el impacto de su enseñanza. La reflexión en la acción implica observarse a uno mismo y ajustar continuamente la práctica en función de las necesidades y respuestas de los estudiantes (Castellanos Galindo & Yaya Escobar, 2013).

Reflexión sobre la acción: Este proceso tiene lugar después de que ha finalizado una lección, una actividad o un período de enseñanza. En esta etapa, revisa y analiza críticamente lo que sucedió en el aula, examina los resultados y considera cómo podría mejorar en el futuro. La reflexión sobre la acción implica revisar evidencias, como registros de observación, trabajos de estudiantes o retroalimentación recibida (Nocetti de la Barra & Medina Moya, (2018).

Reflexión entre pares: La reflexión entre pares implica colaborar y discutir con otros docentes para compartir experiencias, ideas y perspectivas sobre la enseñanza. Al trabajar con colegas obtiene diferentes puntos de vista, recibir retroalimentación constructiva y generar nuevas ideas. Esta reflexión colaborativa ocurre en reuniones de equipo, grupos de estudio o comunidades de práctica (Krichesky, & Murillo, 2018).

Reflexión profesional: Además de la reflexión centrada en la enseñanza, también

pueden reflexionar sobre su desarrollo profesional y su crecimiento personal. Esto implica evaluar su propio aprendizaje, participar en actividades de desarrollo profesional, buscar oportunidades de actualización y considerar cómo su desarrollo individual impacta en su práctica docente (Droguett-Araya, Narváez-Anrique & Yancovic-Allen, 2023).

Reflexión sobre valores y creencias: La reflexión sobre los valores y creencias personales es importante para que tomen conciencia de sus propias actitudes y prejuicios, y cómo pueden influir en su enseñanza y en las interacciones con los estudiantes, pares docentes y comunidad educativa en general. Esta reflexión permite alinearse con valores éticos y examinar cómo estos valores se reflejan en su práctica (Zayas Latorre, Gozávez Pérez & Gracia Calandín, 2019).

Estos procesos de reflexión pueden variar en su enfoque y duración, pero todos buscan fomentar una práctica docente reflexiva y basada en la mejora continua. Al reflexionar sobre su trabajo, pueden identificar áreas de fortaleza, desafíos y oportunidades de crecimiento, lo que les permite tomar decisiones informadas y brindar una educación de calidad a sus estudiantes (Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019). Pero también este proceso de reflexión permite visualizarse a sí mismo, no solo como docente, sino como persona y como un ser social.

Una de las teorías más influyentes, sobre los procesos de reflexión del docente, es la teoría de Schön (1983), quien distingue entre dos tipos de reflexión: reflexión en la acción, la reflexión que se produce durante la práctica docente y reflexión sobre la acción, la reflexión que se produce después de la práctica docente. Schön sostiene que la reflexión en la acción es una forma de resolución de problemas que permite adaptarse a situaciones imprevistas. La reflexión sobre la acción, por su parte, es una forma de aprendizaje que permite mejorar su práctica a largo plazo.

Otra teoría importante es la teoría de Gibbs (1988), quien propone un modelo de seis pasos para la reflexión:

1. Descripción: describir lo que sucedió.
2. Sentimientos: identificar los sentimientos que se experimentaron.
3. Pensamientos: analizar los pensamientos que se tuvieron.
4. Interpretación: interpretar lo que sucedió.
5. Conclusiones: sacar conclusiones.
6. Acción: planificar acciones para mejorar la práctica.

El modelo de Gibbs (1988) es un enfoque práctico para la reflexión que puede ser utilizado por docentes de todos los niveles educativos. En los últimos años, se han desarrollado nuevas teorías que enfatizan el carácter social y político de la reflexión docente. Por ejemplo, la teoría de la reflexión crítica (Brookfield, 1995) sostiene que la reflexión debe centrarse en las desigualdades sociales y en la búsqueda de la justicia social.

G. Aspectos psicológicos y emocionales

La migración docente es un fenómeno complejo que tiene un impacto significativo en los docentes y sus familias. Éstos pueden experimentar una serie de desafíos psicológicos y emocionales, como el estrés, la ansiedad, la depresión y el sentimiento de pérdida. Existen

diferentes teorías psicosociales y emocionales que pueden abordar los aspectos psicológicos y emocionales de la migración docente. Estas teorías pueden ayudar a comprender los retos y oportunidades que enfrentan y a desarrollar estrategias para apoyarlos.

Teoría del estrés y el afrontamiento: Esta teoría sostiene que la migración implica diversos estresores y desafíos que pueden generar estrés en los individuos. Estos estresores pueden incluir la separación de la familia, la pérdida de redes sociales y de apoyo, las barreras lingüísticas y culturales, la discriminación y el ajuste a un nuevo entorno. La teoría del estrés y el afrontamiento se centra en cómo los migrantes enfrentan y manejan estos estresores a través de diferentes estrategias de afrontamiento, como el apoyo social, la búsqueda de recursos y el fortalecimiento de la resiliencia (Orozco Vargas, 2013).

Teoría de la pérdida y el duelo migratorio: Esta teoría se basa en la idea de que la migración implica una serie de pérdidas, como la pérdida de la tierra natal, la cultura, la identidad, las redes sociales y las relaciones familiares (Barrera Aguilera, 2023). Estas pérdidas pueden generar sentimientos de duelo y aflicción en los migrantes. La teoría del duelo migratorio reconoce el proceso de duelo y busca comprender cómo los migrantes pueden enfrentar y adaptarse a estas pérdidas, reconstruyendo su identidad y construyendo nuevas conexiones en el país de destino.

Teoría de la adaptación sociocultural: Esta teoría se centra en cómo los migrantes se adaptan a una nueva cultura y entorno sociocultural. Reconoce que la migración implica un proceso de ajuste y adaptación que puede implicar cambios en las creencias, valores, comportamientos y roles sociales. Esta teoría se basa en la premisa de que la adaptación sociocultural exitosa está relacionada con el grado de compatibilidad entre la cultura de origen y la cultura de destino, así como con los recursos y el apoyo disponibles para los migrantes (Reyes & Lamy, 2021).

Una de las teorías psicosociales más relevantes para comprender la migración docente es la *teoría del estrés aculturativo* (Berry, 1997). Esta teoría sostiene que los migrantes experimentan estrés cuando se enfrentan a nuevas culturas y entornos. El estrés aculturativo puede provocar una serie de síntomas psicológicos y emocionales, como el estrés, la ansiedad, la depresión y el aislamiento social. Otra teoría psicosocial importante es la *teoría del choque cultural* (Oberg, 1960). Esta teoría sostiene que los migrantes experimentan una serie de etapas emocionales cuando se adaptan a una nueva cultura. Estas etapas incluyen la euforia inicial, el choque cultural, la adaptación y la integración.

Además de las teorías mencionadas anteriormente, existen otras teorías que pueden contribuir a comprender los aspectos psicológicos y emocionales de la migración docente. Por ejemplo, la *teoría del capital social* (Bourdieu, 1987) puede ayudar a comprender cómo las relaciones sociales pueden influir en la adaptación. La *teoría de la justicia social* (Young, 2000) puede ayudar a comprender cómo las estructuras sociales pueden influir en la migración docente.

Los aspectos psicológicos y emocionales pueden tener un impacto significativo en el desempeño laboral de los docentes. Los docentes migrantes que experimentan estrés, ansiedad o depresión pueden tener dificultades para concentrarse, motivarse o relacionarse con sus estudiantes. Es importante que las escuelas y los sistemas educativos proporcionen apoyo psicológico y emocional; que puede ayudar a los docentes a adaptarse a sus nuevas circunstancias y a desarrollar estrategias para afrontar los desafíos.

Conclusiones

La incorporación de los docentes migrantes es un proceso complejo, en los siguientes términos: 1. La tramitación legal. 2. El proceso de incorporación a un sistema educativo distinto al propio, con diferencias no sólo normativas, administrativas y políticas, sino en temas más difíciles como lo son la “adaptación” cultural y emocional. 3. El proceso de inclusión 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.

Los docentes migrantes experimentan una serie de desafíos en su proceso de incorporación e inclusión al sistema educativo. Estos desafíos incluyen: 1. La discriminación y el racismo. 2. La falta de reconocimiento de su experiencia y conocimientos. 3. Los docentes migrantes pueden sentir que su experiencia y conocimientos no son reconocidos o valorados por el sistema educativo.

A pesar de estos desafíos, los docentes migrantes también reportan una serie de oportunidades en su proceso de reconfiguración de la identidad. Estas oportunidades incluyen: 1. Tienen la oportunidad de aprender sobre una nueva cultura, lo que enriquece su propia identidad. 2. El desarrollo de una nueva perspectiva sobre el mundo, lo que contribuye a su crecimiento personal y profesional. 3. El aporte a la diversidad cultural y al sistema educativo, lo que enriquece la experiencia de todos los estudiantes, pares docentes, administradores, apoderados y la sociedad en general.

Es necesario elaborar propuestas de programas de inclusión, cambios en políticas públicas y políticas curriculares, que faciliten el proceso de incorporación de los docentes migrantes, los cuales pueden ser un importante apoyo en países que tiene un déficit de educadores, que puede ser parcialmente cubierto por estos migrantes, y además ser un elemento enriquecedor en términos culturales por el aporte y experiencia que traen estos docentes. Junto a conocer y develar las experiencias de los docentes migrantes nos proponemos contribuir en este proceso de inclusión, del cual mucho se habla y escribe pero que en la práctica tiene profundas tensiones.

La migración de docentes es un tema poco tratado dentro de las investigaciones realizadas sobre educación. Luego del diagnóstico exploratorio aquí presentado, nuestro reto es abordar la inclusión del docente migrante al sistema educativo desde todos los ángulos posibles, fundamentalmente a través de metodologías cualitativas, con el uso de narrativas, biografías e historia de vida, que permitan profundizar en los elementos subjetivos del proceso de incorporación. Lo más importe su aporte a la interculturalidad, relación escasamente tratada hasta ahora.

Bibliografía

AGREDA SIGINDIOY, T. M. (2024). “Transformando la educación: el papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales”. **Innovaciones Educativas**, 26(40), 223–234. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>

ALZATE-ORTIZ, F. & CASTAÑEDA-PATÍÑO, J. (2020). “Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación”. **Revista Electrónica Educare**, 24(1), 411-424. Epub January 30, 2020.

<https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>

ARAYA-CRISÓSTOMO, S. & URRUTIA, M. (2022). “Aplicación de un modelo educativo constructivista basado en evidencia empírica de la neurociencia y sus implicancias en la práctica docente”. **Información tecnológica**, 33(4), 73-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000400073>

ARISTIZÁBAL, A. y GARCÍA, A. (2012). “Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía?” **Revista EDUCyT**. Volumen Extraordinario, diciembre. Colombia: Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología

BARRERA AGUILERA, D.F. (2023). “Pérdida ambigua en la vivencia migratoria transnacional: un análisis fenomenológico interpretativo a través de lentes transoceánicas”. **Clínica e Investigación Relacional**, 17 (1): 193-221. [ISSN 1988-2939] [Recuperado de www.ceir.info] DOI: 10.21110/19882939.2023.170112

BASÁÑEZ BARRIO, E. (2022). “Nuyoricans o la génesis de una identidad híbrida fruto de la territorialización estadounidense de los migrantes puertorriqueños y su retroalimentación cultural con la isla”. **Imagonautas**, N° 15 (2), pp. 22-34.

BERGER P. Y T. LUCKMANN (1986). **La construcción social de la realidad** (Cap. III). Buenos Aires: Amorrortu

BERRY, J. W. (1997). “Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology”. **An International Review**, 46(1), 5-34.

BOLÍVAR, A. Y RITACCO, M. (2016). “Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares”. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24, 119. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>

BORDIGNON, N. A., (2005). “El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto”. **Revista Lasallista de Investigación**, 2(2), 50-63.

BOURDIEU, P. (1987). “Los tres estados del capital cultural “(Trad. M. Landesmann). **Sociológica**, 2 (5). 11-17.

BROOKFIELD, S. D. (1995). **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass.

CANALES, A. (2022). «Estudio de las contribuciones de las migraciones recientes al desarrollo sostenible: el caso de Chile». En MARTÍNEZ PIZARRO, J. Y CANO CHRISTINY, M. (eds.), **Sobre las contribuciones de la migración al desarrollo sostenible: estudios en países seleccionados** (pp. 15–114). Documentos de proyectos (lc/ts.2021/195). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CASTELLANOS GALINDO, S. & YAYA ESCOBAR, R. (2013). “La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica”. **Sinéctica**, (41), 2-18.

CORONEL BERRIOS, F. (2013). “Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela”. **Revista Integra Educativa**, 6(1), 57-77.

DARLING-HAMMOND, L. (2000). “Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence”. **Education Policy Analysis Archives**, 8(1).

DAY, C. (2015). **Professional development: A practical guide**. London: Sage.

DE LUCA, S., & TELLETXE, S. (2017). “Choque y adaptación sociocultural una visión en espejo: vascos y brasileños”. **Universitas Psychologica**, 16(5), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.16-5.casv>

ENNERBERG, E., 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>

DROGUETT-ARAYA, V., NARVÁEZ-ANRIQUE, A. & YANCOVIC-ALLEN, M. (2023). "¿Qué piensa el profesorado de enseñanza básica sobre la reflexión docente?". **Revista Educación**, 47(2), 512-537. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53857>

ENNERBERG, E. (2022) "Fast track to the labour market? Experiences of learning in an active labour market policy measure for migrant teachers in Sweden". **Int J Educ Vocat Guidance** 22, 429–447 <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09461-8>

ENNERBERG, E., 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>

ESTEBAN, A. (2002), "El desarraigo como vivencia del exilio y de la globalización", **Les Cahiers ALHIM**, n°5, <http://alhim.revues.org/708>.

FARÍAS-VELOZ, V., SAUCEDO-SILVA, R., HERRERA-CHEW, A. & FUENTES-MORALES, M. (2022). "El Papel del Docente en su Proceso Histórico y su Función ante la Sociedad en Diversos Contextos". **Revista Tecnológica-Educativa Docentes** 2.0, 13(2), 5-15. Epub 06 de junio de 2023. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.238>

FERRADA, N., ORTEGA, L. & TAPIA, M. (2022). "Differential access of immigrant educators to the Chilean school system: Characteristics of an emerging phenomenon". **Estudios pedagógicos** (Valdivia), 48(4), 201-224. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400201>

FERRER, R., PALACIO, J., HOYOS, O. & MADARIAGA, C. (2014). "Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales". **Psicología desde el Caribe**, 31(3), 557-576. <https://doi.org/10.14482/psdc.31.3.4766>

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>

FUENTES REZA, R., ARZOLA FRANCO, D. M., & GONZÁLEZ ORTIZ, A. M. (2020). "La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio". **IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH**, 11(), 727. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.727>

GARCÍA-CASTAÑO, R. (2022). *Educación intercultural: una aproximación crítica*. Madrid: Morata.

GARCÍA, N; ROSAS, R & LECO, C. (2010) "Imaginaris, Percepciones y Representaciones Sociales de la Migración Internacional: Un acercamiento teórico metodológico para su estudio en el ámbito comunitario". **Cimexus**, 2010, v. 5, (1), 59-69. <https://www.cimexus.umich.mx/index.php/cim1/article/view/63>

GIBBS, G. (1988). **Learning by doing: A guide to teaching and learning methods**. Oxford: Further Education Staff College.

GONZÁLEZ CALVO., V. (2005). "El duelo migratorio". **Trabajo Social**, (7), 77–97. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477>

GYSLING, J.(1992). **Profesores: Un análisis de su identidad social**. CIDE:

Santiago de Chile.

HERNÁNDEZ FLORES, J. & RAPPO, S. (2016). "Estrategias reproductivas y formación de capital social en contextos migratorios y periurbanos. Un análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu". **Estudios demográficos y urbanos**, 31(3), 697-727.

HIRSCH, A. (2013). "Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario". **Perfiles Educativos**, 55(140), 63-81. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2013/n140a2013/mx.peredu.2013.n140.p6_3-81.pdf

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>

KÄCK, A. (2020). "Swedish teacher education and migrant teachers". **Intercultural Education**, 31(2), 260-264. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702329>

KRICHESKY, G. J., & MURILLO, F. J. (2018). "La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos." **Educación XX1**, 21(1), 135-155.

LÓPEZ SEGRERA, F. (2009). **Educación intercultural: un enfoque de la diversidad**. Barcelona: Graó.

..... F. (2022). "Los docentes migrantes como agentes de interculturalidad". **Revista de Educación**, 360, 293-312.

MCDALD, R., & NOWLAN, E. (2022). "Barriers to recognition for migrant teachers in Ireland." **European Educational Research Journal**, 21(2), 247-264, Article 14749041211031724. <https://doi.org/10.1177/14749041211031724>

MARTÍNEZ SCOTT, M. & LÓPEZ BRITO, R. (2023). "Impacto de la emigración de docentes venezolanos de educación inicial en la gestión escolar. Caso: instituciones privadas del municipio Baruta". **Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación**, 9(18), 153-176. Epub 06 de diciembre de 2023. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.18.9.7>

MILLER, P. W. (2018). "Overseas trained teachers (OTTs) in England: Surviving or thriving?" **Management in Education**, 32(4), 160-166. <https://doi.org/10.1177/0892020618795201>

NOCETTI DE LA BARRA, A. V., & MEDINA MOYA, J. L. (2018). "Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena". **Revista Educación**, 43(1), 152-169. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>

OBERG, K. (1960). "Culture shock: Adjustment to new cultural environments". **Practical Anthropology**, 7(4), 177-182.

OJEDA PÉREZ, R. & LIZCANO ROA, J.. (2015). "Construcción de identidad desde las narraciones con una perspectiva psichistórica". **Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo**, 7(2), 12-29. Retrieved June 27, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662015000200001&lng=en&tln=es.

OROZCO VARGAS, A. (2013). "Migración y estrés aculturativo: una perspectiva teórica sobre aspectos psicológicos y sociales presentes en los migrantes latinos en Estados Unidos". **Norteamérica**, 8(1), 7-44.

PHINNEY, J. S. (1990). "Ethnic identity in adolescents and adults": **Review of research. Psychological Bulletin**, 108(3), 493-514.

REID, C., COLLIN, J., & SINGH, M. (2014). **Global teachers, Australian perspectives: Goodbye mr chips, hello ms banerjee**. Springer.

REYES TOVAR M., LAMY B. (2021). "Migración y transformación sociocultural: el paisaje como referente de la movilidad." **Acta universitaria**, 27(3): 91-100. <https://doi.org/10.15174/au.2017.1196>

REVILLA, J. C., (2003). "Los anclajes de la identidad personal". **Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social**, (4), 54-67.

RODRÍGUEZ, R. S., & PEDRAJAS, A. P. (2016). "Concepciones sobre la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de ciencias experimentales de educación secundaria". **Educadi**, 1(1), 55-71.

ROJAS SILVA, N. (2020). "Entre la migración y la resistencia en contextos de crisis". **Civilizar**, 20(39), 127-138. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.2a08>

ROMO LÓPEZ, E., ESPEJO LEUPIN, R., CÉSPED PARDO, V. & BELTRÁN LEAL, C. (2020). "La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenasy expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa". **Perspectiva Educacional**, 59(3), 92-117. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1038>

SALAS RAMÍREZ, J. A., & SAYAGO, Y. D. V. (2018). "El Docente como Promotor Social y Comunitario en el Marco del Desarrollo Sustentable". **Revista Científica**, 3(10), 95-114. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.5.95-114>

SALCEDO, A. Y UZCÁTEGUI PACHECO, R. A. (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>

SCANDROGLIO, B., LÓPEZ MARTÍNEZ, J. S., & SAN JOSÉ SEBASTIÁN, M. C. (2008). "La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias". **Psicothema**, 20(1), 80-89.

SCHÖN, D. A. (1983). **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books.

SHULMAN, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". **Harvard Educational Review**, 57(1), 1-22.

SUAREZ, L. (2007). "La perspectiva transnacional en los estudios migratorios. Génesis, derroteros y surcos metodológicos". (Actas del V Congreso sobre Inmigración en España: Migraciones y desarrollo humano, Valencia 21/24 de marzo de 2007) pp. 3074-3097.

TAPIA UBILLUS, A. & 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.

TORRES, C. (2003). **La educación en la era de la globalización**. Barcelona: Gedisa.

TORRES, L. (2019). "La integración de los migrantes en Chile. Asimilación y retórica

multiculturalista”. **Migraciones internacionales**, 10, <https://doi.org/10.33679/rmi.vii.2068>

TUBINO, F. (2007). **Interculturalidad y justicia social**. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

VANEGAS ORTEGA, C. & FUENTEALBA JARA, A. (2019). “Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores”. **Perspectiva Educacional**, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

WALSH, C. (2009). “Interculturalidad, colonialidad y educación.” En C. WALSH (Ed.), **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** (pp. 9-22). Quito: Abya-Yala.

..... (2010). “Educación intercultural y colonialidad del saber: Perspectivas y retos latinoamericanos”. **Revista Tabula Rasa**, (12), 123-143.

YOUNG, I. 2000. **La justicia y la política de la diferencia**. Madrid: Cátedra.

ZÁRATE ORTIZ, J. (2015). “La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor”. **Eidos**, (23), 117-134. <https://doi.org/10.14482/eidos.23.189>

ZAYAS LATORRE, B., GOZÁLVEZ PÉREZ, V., & GRACIA CALANDÍN, J. (2019). “La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior”. **Revista Complutense de Educación**, 30(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

Documentos oficiales e institucionales

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC] (2018). **Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022**. Recuperado de <https://bit.ly/3bJ7G5G>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2023). **Informe de la situación de la educación en Chile 2022**.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES [OIM] (2022). MCAULIFFE, M. Y A. TRIANDAFYLIDOU (eds.), 2021. **Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022**.

UNESCO (2022). **Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: ¿Cómo construir sistemas educativos inclusivos para todos?**