



ISSN: 0124-2121

E-ISSN: 2665-2420

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion>
Educación y Humanismo 28(50): pp. 1-22. Enero-junio, 2026
<https://doi.org/10.17081/eduhum.28.50.8692>

Adaptación de profesores migrantes a la cultura y sistema escolar en Chile

Adaptation of migrant teachers to the culture and school system in Chile

Recibido: 27-10-2025

Aceptado: 26-02-2026

Publicado: 27-05-2026

Natalia Ferrada-Quezada 

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Autor/a de correspondencia: natalia.ferrada.q@usach.cl

Juan Pablo Espinoza-Espinoza 

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Resumen

Objetivo: este estudio analiza las experiencias de adaptación profesional de docentes migrantes a la cultura y sistema escolar chileno. **Metodología:** el presente estudio se aborda desde un enfoque fenomenológico y recurre a entrevistas semiestructuradas; así como, a un grupo focal con siete profesores y profesoras formados en el extranjero. Los datos fueron analizados mediante un enfoque temático inductivo, lo que permitió identificar patrones comunes y diferencias en sus trayectorias profesionales. **Resultados:** los hallazgos evidencian que la adaptación no es lineal ni uniforme, sino que está atravesada por procesos de negociación identitaria y reconstrucción profesional moldeados por el reconocimiento, la comprensión del currículum nacional y las relaciones con actores escolares. Asimismo, se observa que las estructuras institucionales, la ausencia de apoyos formales y la presión de políticas de rendición de cuentas se configuran como un escenario de adaptación individualizada y emocionalmente exigente. **Conclusiones:** la adaptación del profesorado migrante requiere ser comprendida como un fenómeno relacional, condicionado por la cultura escolar y las políticas educativas. Este panorama invita a fortalecer estrategias de acompañamiento y reconocimiento profesional para propiciar una transición y reintegración más enriquecedora en el sistema educativo.

Palabras clave: adaptación diferencial, migración, docentes migrantes, sistema escolar.

Cómo citar este artículo (APA): Ferrada-Quezada, N., & Espinoza-Espinoza, J. (2026). Adaptación de profesores migrantes a la cultura y sistema escolar en Chile. *Educación y Humanismo*, 28(50), pp. 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.28.50.8692>



Esta obra está bajo una licencia de *Creative Commons* Reconocimiento 4.0 Internacional. Cualquier reproducción total o parcial del material debe citar su origen.

Abstract

Objective: this study analyzes the professional adaptation experiences of migrant teachers to the culture and school system in Chile. **Methodology:** the study adopts a phenomenological approach and uses semi-structured interviews and a focus group with seven teachers trained abroad. The data were analyzed through an inductive thematic approach, which allowed the identification of common patterns and differences in their professional trajectories. **Results:** the findings indicate that the process of adaptation is neither linear nor uniform; rather, it involves complex processes of identity negotiation and professional reconstruction. These processes are shaped by various factors, including professional recognition, understanding of the national curriculum, and relationships with key school actors. It was also observed that institutional structures, the absence of formal support, and the pressure of accountability policies create a context of individualized and emotionally demanding adaptation. **Conclusions:** the study suggests that the adaptation of migrant teachers should be understood as a relational phenomenon shaped by school culture and educational policies. This context highlights the need to strengthen support and professional recognition strategies in order to facilitate a more comprehensive transition and reintegration into the education system.

Keywords: differential adaptation, migrant teachers, migration, school system.

Introducción

La movilidad humana ha aumentado significativamente en las últimas décadas, llevando a un número creciente de profesionales, incluidos los educadores, a buscar oportunidades en nuevos países (OECD, 2025). De hecho, la profesión docente se encuentra entre las profesiones más móviles del mundo, solo superada por medicina y enfermería (European Comission, 2025). Es así como la docencia ha pasado de ser una profesión tradicionalmente nacional a una configurada por la movilidad global e internacional (Biesta, 2023).

En el caso de Chile, que se ha convertido en uno de los destinos regionales preferidos para la migración Sur-Sur, la participación de los docentes migrantes en el sistema escolar ha experimentado un crecimiento notable en los últimos años (Ferrada et al., 2022), aunque todavía se encuentran subrepresentados si se les compara con el número de estudiantes migrantes matriculados (Centro de Estudios del MINEDUC, 2025). La presencia de estos docentes en las escuelas chilenas, representa una oportunidad única para enriquecer al sistema escolar con mayor diversidad cultural y pedagógica, pero también trae consigo nuevos desafíos para la política pública y las escuelas.

La literatura ha sido clara en señalar los beneficios de contar con profesores culturalmente diversos (European Comission y Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2016; Yip & Saito, 2023). Sin embargo, a pesar de las ventajas potenciales que trae su participación en los sistemas escolares, los profesores migrantes enfrentan desafíos significativos al reinserirse en el sistema educativo del país de acogida. Estos desafíos han sido ampliamente discutidos en la investigación internacional, por ejemplo, las escasas redes de apoyo (Miller, 2019; Yan, 2021) y de obtención de información oportuna para la reinserción profesional es un problema crítico (Marom, 2017; Reid et al., 2014). Una vez que estos

docentes se reintegran al ejercicio profesional, suelen enfrentar diversas complejidades para adaptarse a la institucionalidad y a la cultura escolar. Entre estas se encuentran la comprensión y gestión del currículo (Bengtsson & Michkwitz, 2022; Jhagroo, 2016), los conflictos con los padres derivados de la comprensión de la cultura dominante (Lee, 2015), el uso del lenguaje en el contexto educativo (Bengtsson & Michkwitz, 2022; Benson, 2019; Marom, 2017) y el manejo de la disciplina en el aula (Collins & Reid, 2012; Jhagroo, 2016; Lee, 2015; Yip, 2023).

Las dificultades mencionadas no solo afectan su adaptación profesional, sino que también pueden influir en sus procesos de socialización profesional en las nuevas escuelas, generando desajustes entre su experiencia previa y las expectativas locales/nacionales. Yip & Saito (2024) muestran que estas dificultades también conducen a una constante reconfiguración de su identidad docente, pues los profesores migrantes se perciben permanentemente como novatos (Mercado & Trumbull, 2018), aun cuando cuenten con años de trayectoria docente. Además, disminuye su confianza profesional, tienen sentimientos de ser poco reconocidos por sus colegas y jefaturas (Jhagroo, 2016), y se sienten más vulnerables, lo que afecta su transición profesional (Yip, 2023).

Mientras que la investigación sobre el profesorado migrante internacional ha aumentado considerablemente en la última década (Ferrada & Flores-Fernández, 2025), esta se concentra en los países con una larga historia migratoria, existiendo una importante falta de investigación a nivel local y regional, sobre todo en países con inmigración reciente y masiva, como es el caso de Chile (Ferrada et al., 2022). Lo anterior, refleja la importancia de realizar estudios en los países Latinoamericanos donde los flujos migratorios han aumentado, y que nos podrían ayudar a comprender las dinámicas de los profesionales de la educación en la región; así como, el impacto de su participación en los sistemas educativos.

Este trabajo busca explorar las experiencias del profesorado migrante respecto a su adaptación profesional en su nuevo país, en este caso Chile. Comprender las experiencias de estos educadores es fundamental para el diseño de futuras políticas públicas docentes, que aborden la diversidad del profesorado, como para su reinserción dentro de las instituciones educativas. A nivel gubernamental, el escaso conocimientos sobre los desafíos por los que transitan estos profesores, impide la creación de programas de reinserción y desarrollo profesional que sean verdaderamente efectivos y que consideren las necesidades específicas de los docentes migrantes (Ferrada et al., 2024). A nivel escolar, ignorar estas complejidades limita la capacidad de las escuelas para transformarse en comunidades interculturales que valoren y aprovechen la diversidad cultural de sus profesores. Es crucial documentar y analizar estas experiencias para adecuar el apoyo que se ofrece a los profesores migrantes y, de esta manera, maximizar su contribución al sistema educativo, más cuando existe escasez de docentes en el país (Centro de Estudios MINEDUC & Elige Educar, 2025).

Con base en lo anterior, el presente estudio busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo experimenta el profesorado migrante los procesos de adaptación profesional? y ¿qué aspectos condicionan dicha adaptación profesional?

Antecedentes de la Literatura

La literatura reciente ha documentado de manera consistente que los docentes migrantes experimentan múltiples tensiones y desajustes al integrarse en sistemas escolares y culturas educativas distintas a las de su país de origen (Ennerberg & Economou, 2021; Yip & Saito, 2024). Estos desafíos, que se producen dentro de la escuela, se relacionan con las prácticas pedagógicas, la comunicación, las relaciones interpersonales y la comprensión del currículum, entre otras. Además, se observa que la integración profesional de docentes migrantes no es un proceso lineal (Yip & Saito, 2024) lo que implica una serie de tensiones que emergen cuando las prácticas y expectativas del nuevo sistema escolar chocan con sus repertorios profesionales traídos desde su país de origen.

Un núcleo recurrente de hallazgos se refiere a las diferencias lingüísticas y comunicativas que generan dificultades en las interacciones, la transmisión del conocimiento y la gestión del aula. Aun cuando los profesores migrantes dominen el idioma local, persisten obstáculos vinculados al uso de registros discursivos específicos del contexto educativo, la entonación, las normas pragmáticas y las expectativas comunicativas propias de cada cultura escolar (Bengtsson & Mickwitz, 2022; Marom, 2017). Estas diferencias pueden afectar tanto la percepción de autoridad como la construcción de vínculos pedagógicos con los estudiantes (Collins & Reid, 2012; Ennerberg & Economou, 2023; Yip, 2023). Por ejemplo, Benson (2019) documenta microagresiones relacionadas con el acento y la autenticidad lingüística, donde la norma lingüística estándar entra en conflicto con el habla nativa de los docentes, factor que provoca tensiones de legitimidad profesional.

Un segundo foco de tensión se vincula con la comprensión y gestión del currículum. Los docentes migrantes deben reinterpretar contenidos, métodos y criterios de evaluación a partir de marcos curriculares que les resultan ajenos, y que muchas veces expresan una identidad nacional, histórica o cultural distinta (Bengtsson & Mickwitz, 2022). Esta adaptación implica no solo un desafío técnico, sino también epistemológico y ético, pues requiere negociar entre las concepciones pedagógicas propias y las del sistema receptor. En consecuencia, la docencia para un profesor o profesora migrante se convierte en un proceso de reconstrucción profesional (Yip & Saito, 2024) en el que el conocimiento previo puede ser subvalorado o invalidado.

Asimismo, la gestión del aula y del comportamiento de los estudiantes constituye una de las áreas donde los desajustes son más visibles (Jhagro, 2016; Lee, 2015; Trent, 2023). Las normas sobre disciplina, autoridad y participación varían entre contextos educativos, lo que genera incertidumbre en los docentes respecto de las estrategias consideradas apropiadas (Collins & Reid, 2012; Marom, 2017). En algunos casos, las prácticas disciplinarias empleadas en el país de origen son percibidas como demasiado estrictas o, por el contrario, como demasiado permisivas en el nuevo entorno (Bengtsson & Mickwitz, 2022; Trent, 2023). Lee (2015) observó que los profesores migrantes tuvieron dificultades al iniciar su carrera en otro país porque experimentaron un nivel de respeto diferente por parte de los estudiantes y porque se esperaba que comprendieran y aceptaran dicha diferencia. Estas discrepancias pueden derivar en sanciones formales o en cuestionamientos implícitos a la competencia profesional del docente migrante (Yip, 2023).

Las relaciones interpersonales dentro de la escuela con sus pares, estudiantes y familias, constituyen otra fuente clave de tensión (Yip, 2023). La literatura documenta desajustes en expectativas de colaboración, reconocimiento profesional y pertenencia, pues los docentes migrantes reportan sentirse vulnerables en sus comunidades, experimentar malentendidos sobre sus prácticas y poco reconocimiento de su competencia docente (Yip, 2023). Además, advierten la recepción de respuestas ambivalentes de familias que interpretan sus estilos pedagógicos a través de marcos culturales distintos (Lee, 2015). Este tipo de tensiones, entre la cultura escolar local y los imaginarios profesionales traídos por los docentes migrantes, generan desgaste emocional y obstáculos para construir relaciones profesionales estables (Yip & Saito, 2025).

En las últimas décadas, los estudios sobre adaptación intercultural que explican esta serie de tensiones, han evolucionado desde marcos psicológicos y normativos que enfatizan la asimilación individual (Berry, 1997; Bennet, 1993) hacia enfoques críticos que incorporan el poder, la racialización y la agencia. Dentro de este marco se inscribe la Teoría de la Adaptación Diferencial (De la Garza & Ono, 2015), que replantea la adaptación como un fenómeno heterogéneo, que se encuentra condicionada por las relaciones asimétricas de poder, la racialización y las estructuras institucionales, pero que reconoce que los migrantes no se funden totalmente con la nueva cultura.

En la investigación de Yip & Saito (2024) se identifican tres constructos interrelacionados que resultan fundamentales para comprender la diversidad de trayectorias durante la adaptación de los docentes migrantes, a saber su identidad profesional, las tensiones que experimentan durante su proceso de adaptación y su sentido de pertenencia. En este sentido, se observa que sus experiencias no son lineales ni estáticas, es decir no son universales (Yip & Saito, 2024), pues no solo responden a lo que el grupo dominante espera, sino que están sujetas a contextos y experiencias particulares donde la agencia de los docentes migrantes se despliega para reconstruir activamente su identidad profesional a través de sus interacciones diarias en la escuela. De esta manera, los docentes pueden obtener legitimidad profesional sin renunciar totalmente a sus identidades previas (Chen & Lawless, 2017). En otras palabras, en lugar de una asimilación unidireccional, los docentes negocian activamente sus identidades, a veces resistiéndose a la conformidad y otras buscando transformar su nueva cultura escolar.

Otro estudio, realizado por Chen & Lawless (2017) analiza las narrativas de mujeres migrantes que son profesoras universitarias en EE. UU. En este estudio, se revelan los desafíos de negociar las políticas del cuerpo extranjero-femenino, las paradojas de la adaptación y el uso estratégico de la ambigüedad como forma de resistencia. Las autoras amplían la Teoría de la Adaptación Diferencial al introducir el concepto de "micro/macro-adaptación" para describir los ajustes sutiles y acumulativos que pueden, paradójicamente, marginalizar aún más a estas profesoras o generar una crisis de identidad, por ejemplo, al reconocer sus diferencias con los locales explícitamente (e.j. "no puedo entender como hablas") o al adoptar costumbres locales (e.j. "ahora pareces chilena").

Comprender cómo estos factores se entrelazan es el primer paso para que las comunidades escolares apoyen la transición de los docentes migrantes al sistema educativo.

Método

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, con un alcance emergente, exploratorio y descriptivo (McMillan & Schumacher, 2005). Se utiliza un diseño fenomenológico, que se enfoca en comprender la experiencia subjetiva de los participantes (Van Maanen, 2003). Lo anterior, permite reconocer las percepciones de los sujetos y el significado que le atribuyen al fenómeno de estudios, desde las experiencias que han vivido.

Participantes

Los participantes fueron 7 sujetos voluntarios que fueron reclutados por medio de avisos en redes sociales y contactados por correo electrónico para invitarlos formalmente a participar del estudio; así como, explicarles los objetivos. Para ser incluidos en el estudio se convocó a docentes que, al menos, tuvieran dos años de experiencia trabajando como profesor en el sistema escolar y que hubieran nacido y estudiado la profesión fuera de Chile. En la tabla 1 se puede observar la caracterización de los participantes al momento de la realización del estudio. Los nombres de los participantes en este estudio han sido cambiados para conservar su anonimato.

Tabla 1
Caracterización de los participantes

Participante	Sexo	Edad	País de nacimiento	Años de trabajo en Chile	Nivel de desempeño	Dependencia escolar
Andrea	Mujer	53	Venezuela	2	Educación Primaria	Pública
Juan	Hombre	33	España	6	Educación Secundaria	Privada
Ricardo	Hombre	39	Venezuela	5	Educación Secundaria	Subvencionada
Jorge	Hombre	41	Alemania	3	Educación Secundaria	Privada
Miriam	Mujer	59	Rusia	24	Educación Secundaria	Pública
Francisca	Mujer	39	Venezuela	4	Educación Primaria	Subvencionada
Tamara	Mujer	45	Venezuela	4	Educación Primaria	Subvencionada

En relación a la dependencia escolar, los participantes se desempeñan en establecimientos pertenecientes a las tres principales dependencias del sistema escolar chileno: públicos (administrados por municipalidades o por los Servicios Locales de Educación Pública), subvencionados y privados. Estas dependencias difieren en su régimen de financiamiento, ya que puede ser estatal, mixto o privado, respectivamente. En general, en los establecimientos públicos se concentra una mayor proporción de estudiantes en condición

de vulnerabilidad social (OECD, 2017); los particulares subvencionados presentan una composición heterogénea, ya que otorgan cobertura a estudiantes de sectores socioeconómicos medios y bajos; y en los privados predominan estudiantes de familias de altos ingresos. Esta diversidad institucional permite situar el ejercicio profesional de los docentes migrantes participantes en contextos educativos con características estructurales diferenciadas.

Recogida de información

Una vez el consentimiento informado fue firmado por los participantes, se procedió a recoger la información por medio de dos grupos focales y entrevistas individuales semi-estructuradas. Para el diseño de los grupos focales se siguió las consideraciones de Schensul et al. (1999). Se utilizó esta estrategia a modo de exploración, por la interacción social que promueve, y por su potencial para generar nuevas ideas para la investigación a partir de los datos recogidos (Nind, 2019). La investigación demuestra que esta técnica de recogida de datos es adecuada para el diseño preliminar de los instrumentos.

Las entrevistas se diseñaron considerando los resultados obtenidos en el grupo focal. El propósito central de las entrevistas semiestructuradas (Cohen et al., 2013) se halla en generar una conversación entre iguales a fin de crear un escenario propicio de expresión (Taylor & Bogdan, 2010), llevando las experiencias individuales a un análisis del fenómeno con carácter universal (Cresswell & Guetterman, 2019).

Para ambos casos se diseñó un protocolo de administración y un guion de preguntas, los cuales fueron evaluados por dos jueces expertos.

Con todos los participantes se acordó un horario de reunión tanto para los grupos focales como para las entrevistas. Debido a las distancias geográficas y a los horarios laborales de los participantes, estas se realizaron mediante la aplicación Zoom, lo que permitió la grabación automática del audio y el registro de las sesiones en el equipo utilizado.

Análisis

El análisis de los datos se realizó mediante un análisis temático de carácter inductivo, orientado a identificar patrones de significado emergentes en los relatos de los docentes migrantes que se desempeñan en el sistema escolar chileno. Este procedimiento permitió reconocer regularidades, tensiones y estrategias en sus experiencias de adaptación. Siguiendo el procedimiento analítico propuesto por Braun & Clarke (2006), se organizaron los fragmentos textuales en códigos iniciales, los cuales fueron progresivamente agrupados en temas y subtemas que reflejan las experiencias compartidas y las particularidades de los docentes migrantes. Para asegurar la coherencia y transparencia del proceso, se mantuvo una matriz de codificación que documentó las decisiones interpretativas y los vínculos entre los temas empíricos y las categorías teóricas. Como sugieren Nowell et al. (2017), este tipo de análisis proporciona una vía flexible y rigurosa para capturar la complejidad de las experiencias humanas, garantizando la trazabilidad y la credibilidad del estudio.

Resultados

Este análisis temático inductivo identifica cuatro temas en los relatos de docentes migrantes: tensiones en las relaciones profesionales con actores de la comunidad escolar,

tensiones curriculares y prácticas pedagógicas, tensiones con el sistema educativo y, dilemas, resistencias, negociaciones y ajustes en el profesorado migrante.

Los hallazgos muestran la coexistencia de asimilación, resistencia y reconfiguración de sus identidades como procesos centrales de adaptación.

Tensiones en las relaciones profesionales con actores de la comunidad escolar

Relaciones profesionales con el estudiantado

Los antecedentes migratorios de los docentes que han contribuido a la configuración de sus identidades, se conflictúan con las dinámicas e identidades culturales del estudiantado, así como la cultura del aula. De esta manera se expresa Tamara acerca de sus interacciones con los y las estudiantes:

Fue un choque muy grande porque en Venezuela el uso del uniforme es sí o sí. Allá no puedes ir como un loco. Allá no se aceptan piercing, tatuajes, ni cabello largo. Es súper importante lo que es el uniforme. Soy una profesora muy estricta. Me gusta la disciplina. Aquí es más relajado. Los niños eran muy irrespetuosos. Fue como un choque cultural. La figura del profesor no se respeta mucho y eso para mí fue grave.

Para Francisca estas tensiones repercuten en sus prácticas pedagógicas y en las interacciones profesionales que establece con el estudiantado, lo que afecta su proceso de adaptación a la cultura escolar y su rol docente.

Llegó una profesora extranjera y la profesora es estricta, porque yo creo en la disciplina. Es formadora. Niños acostumbrados a hacer lo que quieren, cuando quieren, donde quieren. No [soy] muy permisiva y eso para ellos fue un impacto.

Para algunos docentes migrantes, según las vivencias de Ricardo, el proceso de adaptación cultural significa realizar ajustes en su identidad profesional, así como negociar frente a determinadas barreras culturales.

... Adaptarme al idioma, porque a pesar de que hablamos español eran modismos distintos. Sentía que para llegar a los chicos tenía que adaptarme un poco al lenguaje que ellos utilizaban en clases. Sin perder la formalidad.

Relaciones profesionales con docentes locales

Como parte de las relaciones profesionales que establece el profesorado migrante se distinguen aquellas que establecen con sus pares, las que se transforman en un factor relevante para la legitimación de su actuar docente y la motivación laboral (Yip & Saito, 2023). Estas interacciones con profesores pertenecientes a la comunidad escolar pueden clasificarse en: trabajo colaborativo y relaciones humanas. Estas dimensiones favorecen la inclusión del profesorado migrante en los espacios escolares.

En su primera experiencia de reinserción profesional, Andrea identifica una distancia en las relaciones con el profesorado, interactuando principalmente con trabajadores no docentes. Esta dinámica es diferente en un colegio público, describiéndola como una relación profesional colaborativa con los profesores de la comunidad escolar.

En la escuela municipal es muy diferente. Hay muchísima interacción entre nosotros como equipo y con los docentes cuando hacemos el trabajo colaborativo o estamos

en las reuniones de docentes. La mayoría interactuamos en comparación con el otro colegio subvencionado.

En tanto, Ricardo describe una comunicación y colaboración docente fluida y bidireccional, manifestada por el intercambio de saberes y experiencias pedagógicas con el profesorado de la comunidad escolar.

Constantemente estamos haciendo eso. El compartir información. ¿cómo lo hiciste? ¿Qué estás haciendo? ¿Cómo te funciona mejor esto? La comunicación es bastante buena.

En una de las primeras experiencias de Juan, profesor de nacionalidad española y docente de historia, describe los cuestionamientos a sus competencias disciplinares para la enseñanza de la historia chilena. No siente una discriminación como profesor migrante, sino una desvalorización y deslegitimación de sus competencias profesionales adquiridas en su país de origen (Yip, 2023), debido a una supuesta incompatibilidad con el currículum escolar local.

A uno le hacían el comentario, pero nunca lo sentí tan hostil en el primer colegio que trabajé. No era un tema racial. Era una competencia que fomentó la otra profesora de historia que llevaba un montón de años. No era porque fuera español o no. Siempre intente trabajar en grupo. Nunca recibí una respuesta positiva. Entonces desistí. ¡Si no quiere, no quiere!

Miriam, docente formada en la extinta Unión Soviética durante el contexto de la Guerra Fría, afirma que, tras establecerse en Chile, las concepciones políticas del profesorado local no interfieren en los procesos de aprendizaje del estudiantado. Aunque su propia postura política no es explícita, señala no haber sido excluida ni etiquetada por sus pares, lo que favoreció su reinserción profesional. Esta experiencia contribuyó a su motivación y satisfacción docente a partir de positivas relaciones profesionales con el profesorado local.

No importa qué visión tenemos. Nosotros trabajamos para la educación y debemos mejorar la educación. Trabajar para nuestros alumnos. En un colegio trabajé bastante bien. Me llevaba muy bien con todos los profesores. Trabajando con esta gente fue un agrado. Mitad de ellos eran comunistas, pero comunistas, comunistas y otra mitad era pinochetista pero pinochetistas. Dentro del colegio nadie proponía sus visiones.

En el caso de Jorge, docente en un colegio internacional privado y vinculado al sistema educativo de un país europeo, donde se formó profesionalmente, señala que sus relaciones profesionales con profesores chilenos, así como migrantes, se han caracterizado por una dinámica de apoyo mutuo y colaboración, orientada al fortalecimiento y mejora continua de las prácticas pedagógicas en el aula.

... Coordinaciones semana a semana [para] sacar el plan del año pasado. Todos juntos. Como cinco profesores. Nos sentamos en una mesa. Abrimos el plan del año pasado. Les digo: ¡Mira yo tenía problema con esa tarea el año pasado, yo la cambiaría!

Las relaciones que establece el profesorado migrante con los docentes locales, a pesar de presentar mínimas tensiones, se caracterizan por la existencia de espacios de colaboración que expresan reconocimiento y valoración de sus antecedentes profesionales.

Relaciones profesionales con las familias

Los resultados del presente estudio muestran que las y los profesores migrantes enfrentan tensiones en su relación con las familias de sus estudiantes, especialmente en torno a la legitimidad de su autoridad profesional y las expectativas culturales sobre el rol docente.

En primer lugar, emerge con fuerza la erosión del reconocimiento de la autoridad docente. Al respecto, Tamara relató:

Noté que muchas de las actitudes de los apoderados las veía reflejadas en los alumnos y me daba cuenta por qué era ese trato hacia mí. Citaba a un apoderado, se incomodaban porque yo era estricta, les exigía disciplina, limpieza en el aula, en lugar de ver el apoyo en el apoderado sentía cómo que” ¡qué importa!”. Los apoderados siempre están amenazando a los profes. Por eso es que le quitan esa autoridad y ese respeto que debería tener el profesor. [Debo] ganarme ese respeto de mis alumnos y de mis apoderados, pero lo estoy logrando porque tengo un equipo [directivo] que me respalda.

De modo semejante, Jorge y Juan, profesores de colegios privados, abordan esta pérdida en relación a las evaluaciones:

En Alemania tú, como profesor, eres el profesor, si tú le dices una nota, la nota es esa y nadie la va a discutir... acá es muy diferente... Somos un colegio privado, no público. Los papás te ordenan cambiar la nota. Te dicen: ¡No puede ser, mi hijo es mucho mejor!

Hay una cultura del siete universal. Hay una cultura ciertamente de élite y como están pagando ese colegio, esa inversión, implica un siete para todos los alumnos.

En segundo lugar, algunos de los testimonios revelan conflictos abiertos y prácticas de discriminación. Miriam narró cómo un apoderado la increpó públicamente por ser “rusa” y cuestionó su derecho a educar a su hijo, sin que nadie interviniera:

Una experiencia negativa fue [que] un niño en mi clase se comportaba mal. Además, no cumplía con tarea, no trabajaba en clase. Que venga su papá...viene un día. Yo estaba hablando. ¡Que yo soy rusa! y ¡Cómo es posible que yo estoy educando a su hijo! [sic]. Todos escucharon estos gritos. Nadie apareció. Fue como una frustración total.

En tercer lugar, se evidencian dilemas éticos y desajustes comunicativos derivados de la migración profesional, según el relato de Francisca.

No estoy siendo ética en mi labor como profesional. Tengo que poner las notas que los papás quieren, no las que son merecidas por los estudiantes según el currículum... el conocimiento que cada estudiante. En Venezuela somos autónomos y nos respetan. El apoderado respeta la investidura del maestro. No me viene a decir cómo ejercer mi profesión. Las mamás dicen que yo hablo con mucha firmeza. Se

han quejado porque la miss tiene un tono de voz muy fuerte... Trato de gesticular con mi expresión corporal. Ellos no están acostumbrados. Sienten que la miss habla muy alto y eso puede intimidar a los estudiantes. Una vez tuve que aclarar: ¡Una cosa es gritar y otra cosa es hablar con autoridad! ¡Son dos cosas diferentes! ¡Yo hablo con autoridad! ¡Tengo un tono de voz quizás un poco más alto! No quiere decir que estoy gritando.

Estos conflictos deben entenderse como síntomas de un déficit institucional de mediación intercultural. La ausencia de políticas de inducción para docentes migrantes y de alfabetización cultural para las familias deja el peso de la negociación exclusivamente en estos profesores.

Tensiones curriculares y prácticas pedagógicas

Los relatos de los y las docentes migrantes revelan un proceso de incorporación al sistema escolar chileno marcado por la necesidad de comprender y apropiarse del currículum nacional de manera autónoma. Este aprendizaje autodirigido surge ante la ausencia de apoyos formales o de instancias sistemáticas de inducción. Como señala Tamara:

Era comprender el diseño curricular, que era distinto al de mi país... me tocó entrar al mundo escolar sin conocerlo, no hubo alguien que me capacitara... dedujeron que yo lo conocía. no me atrevía a preguntar por el temor de que pensarán ¿qué hace esta aquí, si no sabe esto que son cosas básicas? ... tuve que ser autodidáctica. El currículum nacional tuve que estudiarlo... comprenderlo.

La misma idea es compartida por otros profesores, como Andrea, donde se describe un esfuerzo personal sostenido por el estudio y la utilización de tiempo libre para lograrlo:

Yo tuve que estudiar. Yo me estudié el currículum nacional. Lo estudié para entender desde el OA primero hasta lo que es lo actitudinal, lo que es la habilidad, todo, para entender cómo funcionaba. Yo me tuve que tomar mis vacaciones de enero y febrero para estudiar. Yo todavía esas leyes las estoy aprendiendo. No las sé todas. No las conozco todas, pero si las estoy comprendiendo.

Junto a la comprensión del currículum, los testimonios muestran un segundo eje: la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para responder a un contexto escolar distinto. Si bien las y los profesores migrantes pueden contar con una trayectoria relevante en sus países de origen, no se encuentran plenamente apropiados de las estructuras organizativas y curriculares, de las prácticas educativas, ni de otros aspectos propios de la cultura escolar en la que se insertan ([Mercado & Trumbull, 2018](#)). Miriam comparte el reto de adaptar su práctica a un contexto nuevo:

Sentí que los alumnos no me entendían... ¿Qué está pasando aquí? Parece que estoy explicando bien, pero no se entiende...cosas bien simples...me impactó. Hay que empezar a hablar con dibujos...simplificar todo para que se entienda qué estoy hablando, qué estoy explicando.

Este fragmento ilustra el choque inicial al enfrentar un nuevo marco de expectativas didácticas, donde los códigos lingüísticos, las rutinas de aula y los modos de participación estudiantil difieren del contexto de origen. En el caso chileno, este ajuste aparece como un

proceso improvisado y experimental, donde la reflexión pedagógica ocurre “en la marcha” más que a partir de instancias formales de acompañamiento.

En síntesis, los resultados muestran que las experiencias de adaptación curricular y pedagógica de los y las docentes migrantes en Chile reproduce patrones observados internacionalmente, aunque con particularidades contextuales: un proceso autodidacta, emocionalmente exigente y carente de dispositivos formales de inducción.

Tensiones con el sistema educativo

Rendición de cuentas

Las experiencias de adaptación se encuentran mediadas por las estructuras institucionales de la escuela y las normativas del sistema educativo (Bengtsson & Michwitz, 2022; De la Garza & Ono, 2015). En esta sección se presentan hallazgos que emergen con menor frecuencia en la literatura internacional sobre docentes migrantes, y que en este estudio aparecen ligados explícitamente al contexto de políticas educativas de corte neoliberal en Chile.

Un conjunto de testimonios expone que la experiencia de enseñar en Chile está fuertemente mediada por una cultura de la rendición de cuentas, donde las métricas y las pruebas estandarizadas moldean expectativas y prácticas escolares. Por ejemplo, Juan señala:

Me llama mucho la atención de Chile, como manifestación social del país, el tema del resultadismo y las cifras... la cantidad de cifras, simbólicamente hablando, que son importantes para entrar a la universidad, no es sólo tus notas, más la prueba, es el NEM, el ranking tal... lo encuentro como especialmente odioso. Yo quería que ellos reflexionaran la historia. No que me contaran [sobre] la guerra civil del noventa, pero como todo era la PSU me vinieron a recriminar que cómo hacía pruebas con preguntas de desarrollo. Querían [pruebas con] alternativas.¹

La literatura sobre neoliberalización de la educación documenta cómo estas políticas generan performatividad docente y empujan prácticas de “entrenamiento” para pruebas estandarizadas, con efectos en la autonomía profesional y en la moral pedagógica (Redón et al., 2021).

Sistema de financiamiento escolar

Los testimonios también vinculan la lógica del financiamiento escolar con decisiones pedagógicas y éticas. Ricardo describe:

Me cuesta un poco el sistema educativo. Por ejemplo, la subvención escolar. Es algo que nosotros no conocíamos. En dos colegios donde trabajé era el tratar de retener al estudiante a toda costa para no perder a un estudiante [porque] era menos ingreso. [Si un estudiante] no hizo nada. ¡No importa! ponle un 4... un 5. Modifícale esta nota para que pueda pasar. ¡Si no pasa lo vamos a perder! No era algo que

¹ El NEM o Notas de Enseñanza Media corresponde al promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes durante la educación secundaria en Chile. Mientras que la PSU o Prueba de Selección Universitaria es una prueba estandarizada para el ingreso a la educación superior chilena. En la actualidad la prueba recibe otro nombre.

venía de mi ética, sino que era algo del sistema y que lamentablemente no lo iba a poder cambiar.

Esta práctica —relacionada con estructuras de financiamiento por alumno— genera tensiones éticas explícitas para quienes provienen de sistemas con lógicas distintas; además, afecta la percepción sobre cómo se valora el trabajo docente en función de la rentabilidad del centro. Situación que es relatada por Francisca:

Me acuerdo que lloré amargamente y estuve meses con un sentimiento de pesar en mi corazón porque yo decía "qué injusto que no valoren el trabajo de un profesor" y que solamente por miedo a perder dinero, porque obviamente priorizan el que no se vaya un alumno porque es dinero, y que no les importe perder un profesor, no porque yo sea muy buena, pero que tú ves que está haciendo el trabajo, que está haciendo el trabajo que le toca en su asignatura, porque no solamente me fui yo, se fue otro colega más.

Carrera y evaluación docente

Los participantes relatan la pérdida o invisibilización de experiencias previas y dificultades con los procesos de evaluación docente. Por ejemplo, Andrea señala:

Nosotros tenemos años siendo profesores entonces para la carrera docente toman en cuenta...el tiempo que uno lleva trabajando, pero siempre que la aclaratoria es en Chile. Yo perdí todos esos años. Diecisiete años se quedaron en Venezuela.

Para muchos de los docentes migrantes, como lo relata Miriam, este tipo de evaluación docente a la que se tienen que someter en Chile, les resulta ficticia y poco realista en relación con lo que sucede en las aulas.

Realmente fracasé con el portafolio. No sé qué quieren de mí. No es el propósito del portafolio demostrar qué hago. Que tengo resultados con mis alumnos. El portafolio quiere que yo planifique. Que grabe [la clase]. Haga un espectáculo frente a la cámara. ¿Demuestro cómo tener alumnos perfectos en una sala de clase perfecta? ¿Con una planificación perfecta? ¡Eso jamás sucede en la vida! Me incomoda demasiado. En mi vida real prácticamente sucede una cosa, otra cosa: Un [estudiante] viene atrasado. Uno está enfermo. Otro debe realizar pruebas atrasadas. Mientras explico, uno con otro está peleando. Eso nunca se muestra en la cámara. Otro está llorando porque tiene problemas en la casa, otro está durmiendo. Nadie jamás muestra esto en su portafolio.

Las políticas de evaluación docente están diseñadas bajo marcos normativos que buscan estandarizar criterios de calidad y desempeño (Garver, 2020). Sin embargo, esta estandarización, parece desconocer las trayectorias profesionales internacionales, invisibilizar las competencias adquiridas y no refleja la complejidad de la vida cotidiana en el aula.

Dilemas, resistencias, negociaciones y ajustes en el profesorado migrante

La adaptación del profesorado migrante no es uniforme, sino que es heterogénea y diferenciada; además, no es estática ni lineal, ya que depende de las vivencias particulares en esta nueva cultura escolar. Este proceso incluye tensiones en sus creencias, autoridad y legitimidad docente, como se ha mencionado previamente.

En el caso de Tamara, su proceso de adaptación a la cultura escolar se ve profundamente tensionado por la deslegitimación de su autoridad docente. En las interacciones profesionales con las familias emergen desafíos y dilemas éticos, además de dinámicas de ajuste, que implican negociar parte de sus creencias docentes con aquellas que prevalecen en la cultura escolar e institucionalidad local para sortear estos retos (Bengtsson & Michwitz, 2022).

Me adapté a la fuerza... En esta cultura tienes que hablar con más sonrisa y más cariño. En Venezuela lo que tú decías amén y chao. Aquí que no puedes hablarle así porque el apoderado se siente con poder de denunciarte, demandarte, de acusarte. Aprender a hablar más pausado, un tono de voz más suave para que les gustara a los padres. No a los niños. Sentí que tenía que rendirme y para mí era una falta de dignidad como docente.

Francisca narra que su proceso de adaptación ha producido diversas tensiones, que se encuentran mediadas por vivencias específicas en el contexto escolar, incluido un desgaste emocional. Experimenta una dinámica de estrés y adaptación, que la fuerzan a negociar aspectos de su identidad docente. Se resistió inicialmente, pero luego negoció ajustes de acuerdo a las condiciones de la cultura escolar e institucionalidad receptora. Estos ajustes están condicionados por un sentido de agencia docente que le permite tomar decisiones para preservar su legitimidad.

Al principio me dio como una depresión. Estaba como entristecida porque a pesar de que estaba trabajando en una escuela extrañaba mi sistema, porque aquí era completamente lo contrario. Nosotros que venimos de afuera tratamos de aportar, pero encontramos barreras. Es como nadar contra la corriente.

Desde la experiencia de Juan en el contexto de un colegio privado, el sentido de agencia para adaptarse a la cultura escolar se encuentra condicionado por las estructuras de poder que operan en la institucionalidad educativa. En su experiencia, se identifican procesos de micro y macro adaptación, como plantean Chen & Lawless (2017), pero que no implica una crisis de identidad profesional. Más bien, su adaptación se vincula con una experiencia de resistencia creativa que no afecta su legitimidad docente, ya que fomenta aprendizajes significativos en el estudiantado.

Llega un punto que reconozco un cambio. No es que te acomodes al sistema, pero aprendes a sobrevivir. Finalmente quiero conservar mi puesto de trabajo. Estoy feliz si tengo chicos que puedo potenciar.

Ricardo, de modo abierto y explícito, relata un proceso de adaptación activo ante los desafíos que plantea la nueva cultura escolar. Desde su sentido de agencia situada, decide negociar sus antecedentes migratorios docentes (De la Garza & Ono, 2015). Esta adaptación es una respuesta y negociación a las diferencias con la cultura escolar receptora con la finalidad de tomar decisiones para gestionar su actuar docente sin poner en riesgo su legitimidad como docente.

Traté de dar las clases igual como las daba en Venezuela sin darme cuenta de que estaba trabajando con estudiantes diferentes. Con una cultura diferente. Creo que tenía que ser yo quien me adaptara y no pedirles a ellos que se adaptaran.

Las experiencias de estas profesoras y profesores migrantes sugieren que la adaptación a una nueva cultura escolar se configura como un proceso complejo y heterogéneo. Por medio de diversas formas de agencia, realizan ajustes en su práctica docente que visibilizan trayectorias de adaptación diversas, situadas y no lineales.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue explorar las experiencias de adaptación de las y los profesores migrantes en la nueva institucionalidad del sistema escolar chileno, mostrando que dicho proceso no puede comprenderse como un ajuste administrativo, ni como una transición homogénea hacia un nuevo contexto laboral. Los hallazgos evidencian que la adaptación se configura como un proceso situado, relacional y no lineal, profundamente condicionado por la institucionalidad escolar chilena, sus marcos normativos y las culturas profesionales que regulan el reconocimiento de la legitimidad docente.

Los procesos de adaptación cultural generan dinámicas de resistencia y negociación que reconfiguran las identidades profesionales de los profesores migrantes (Yip & Saito, 2024). Las tensiones generadas emergen porque sus creencias vinculadas a estas dimensiones se ven conflictuadas por experiencias específicas en las realidades de la cultura e institucionalidad escolar receptora (Collins & Reid, 2012; Miller, 2019). Esta negociación pretende resguardar su legitimidad docente (Chen & Lawless, 2017) y deriva en la reconfiguración de aspectos de su identidad docente.

A partir de los resultados de esta investigación, se observa que el profesorado migrante, especialmente en sus relaciones profesionales con el estudiantado y las familias, experimenta diversas contradicciones que dificultan sus procesos de adaptación cultural y que pueden producir una crisis de identidad y sentido de pertenencia (Yip & Saito, 2024). Estos hallazgos son coherentes a lo informado en investigaciones internacionales sobre la adaptación profesional de docentes migrantes (Lee, 2015; Trent, 2023; Yip, 2023).

Los límites y las normas que rigen las aulas chilenas generan disonancias respecto de sus concepciones previas sobre la autoridad docente (Bengtsson & Michkwitz, 2022; Jhagroo, 2016; Trent, 2023; Yip, 2023). Así, las diferencias entre los códigos de autoridad del país de origen y los del país de acogida, generan conflictos interpretativos y cuestionamientos éticos en el ejercicio docente (Lee, 2015). Estas experiencias expresan un desplazamiento del poder pedagógico, es decir un espacio de ambigüedad identitaria donde el docente migrante debe reconstruir su legitimidad en un campo institucional desconocido (Trent, 2023). Esto es coherente con la literatura previa que señala que normas culturales sobre autoridad varían sustancialmente entre países (Ennerberg & Economou, 2023), lo que obliga a los docentes migrantes a reaprender el significado de la autoridad en contextos donde sus antecedentes profesionales no son reconocidos (Terhart & Rosen, 2022).

Asimismo, los resultados permiten distinguir que las dimensiones sociolingüísticas vinculadas al origen como la entonación, el acento y al estilo de comunicación también generan algunas tensiones (Bengtsson & Michkwitz, 2022; Benson, 2019; Marom, 2017). De acuerdo a ello, estas condensan sentimientos de vulnerabilidad (Yip, 2023), pues el origen nacional o el acento actúan como marcadores de alteridad que condicionan la autoridad

pedagógica y exponen a los docentes a microagresiones que raramente son atendidas institucionalmente. Sin embargo, los docentes realizan ajustes y negociaciones, lo que incluye el desarrollo de estrategias culturales (Yip & Saito, 2024), expresadas en la modificación de sus prácticas comunicativas, activando un sentido de agencia en algunos docentes migrantes para construir un reconocimiento y legitimidad de sus prácticas docentes (Chen & Lawless, 2017).

Estos hallazgos permiten sostener que las tensiones entre los docentes migrantes, los estudiantes y sus familias no responden únicamente a diferencias culturales o comunicativas, sino a procesos institucionales de reconocimiento incompleto (Terhart & Rosen, 2022). Es decir, nuestros resultados confirman que la autoridad docente en contextos migratorios es una construcción relacional inestable (Bengtsson & Michkwitz, 2022; Jhagroo, 2016; Trent, 2023; Yip, 2023). La migración crea un vacío de legitimidad (Trent, 2023) que las y los profesores intentan llenar mediante estrategias de adaptación discursiva o búsqueda de apoyo jerárquico, pero a menudo con costos éticos y emocionales. Saber negociar y manejar estos retos es importante para obtener el reconocimiento profesional (Bengtsson & Michkwitz, 2022).

Respecto a las interacciones profesionales con docentes locales, nuestros resultados señalan que estas propician un sentido de pertenencia (Yip & Saito, 2024); así como, una mayor motivación y sentimientos de reconocimiento profesional (Yip, 2023) con base en su participación y colaboración con docentes locales. Esta dinámica, además de facilitar la inclusión de docentes migrantes, contribuye a la legitimación de sus conocimientos y habilidades profesionales y, a la valorización de sus antecedentes migratorios (Bengtsson & Michkwitz, 2022).

A diferencia de las interacciones profesionales con otros actores de las comunidades educativas, el profesorado migrante no requiere implementar estrategias para resguardar su legitimidad docente. Este hallazgo difiere de la literatura consultada, que indica que las relaciones entre el profesorado migrante, y los docentes pares de la cultura escolar local, se presentan habitualmente complejas y con sentimientos de no reconocimiento de sus competencias docentes (Ennerberg & Economou, 2023; Yip, 2023).

Los hallazgos vinculados a la adaptación en relación a lo curricular y las prácticas pedagógicas muestran patrones de autoformación forzada, como ocurre en otros países donde la reinserción laboral de profesoras migrantes ocurre en su mayoría sin acompañamiento, obligándolos a reconstruir sus conocimientos profesionales y su comprensión del sistema educativo local (Ennerberg & Economou, 2023). Para los docentes migrantes, esto involucra un constante devenir de ajustes. A menudo, se asume que la práctica docente es algo que se implementa naturalmente, pero, está determinada por los contextos culturales, las tradiciones pedagógicas y las expectativas institucionales (Bengtsson & Michkwitz, 2022; De la Garza & Ono, 2015). Yip (2023) observó que las experiencias de adaptación profesional de docentes extranjeros varían según el nivel de apoyo recibido, siendo más complejo el proceso cuando la integración curricular se deja a la iniciativa individual. Esta falta de apoyo institucional también se expresa como una forma de exclusión simbólica, lo que sugiere que el proceso de adaptación no sólo implica un aprendizaje técnico del currículum, sino también la negociación de legitimidad profesional en un contexto que presupone un conocimiento

homogéneo (Bengtsson & Michwitz, 2022). En este sentido, la adaptación a un nuevo currículum puede entenderse como un espacio de reconfiguración identitaria (Benson, 2019), donde los docentes migrantes deben validar continuamente sus competencias ante pares y directivos.

En este estudio detectamos la ausencia de dispositivos institucionales de orientación en torno al currículo chileno, situando la responsabilidad de la adaptación en el propio docente. La evidencia internacional sugiere que la ausencia de tales apoyos no es un problema aislado, sino una tendencia recurrente que limita el aprovechamiento del capital profesional de estos docentes (Ferrada et al., 2024). Estos hallazgos invitan a repensar las políticas de inserción profesional docente incorporando mecanismos de acompañamiento, mentoría y formación situada que reconozcan la diversidad de trayectorias y saberes pedagógicos de quienes enseñan en un nuevo país.

En otro ámbito, se observó que la fuerte presencia de mecanismos de mercado en Chile, como el sistema de subvenciones, la elección de escuela y las mediciones estandarizadas, intensifica las dinámicas de los y las profesoras con el sistema educativo y, según sus relatos, parece obligarlos a ajustar su práctica no sólo por diferencias curriculares, sino por exigencias instrumentales de resultados (Redón et al., 2021). Lo mencionado anteriormente, produce una doble injusticia: no sólo hay un costo en reconocimiento profesional, sentimiento de pérdida o de escasa valoración hacia sus trayectorias, al no existir un reconocimiento auténtico de sus experiencias (Bengtsson & Mickwitz, 2022; Terhart & Rosen, 2022), sino que, se refuerza la sensación de performatividad y distancia entre “lo real” de la práctica y lo que la política educativa demanda (Garver, 2020). Aunque la literatura internacional sobre docentes migrantes documenta ampliamente problemas de reconocimiento, choque curricular y falta de apoyo formal, pocos estudios articulan sistemáticamente esos procesos con la lógica neoliberal del sistema escolar —financiamiento por alumno, competencia entre escuelas, rendición de resultados— como factor que intensifica las tensiones, generando dilemas éticos y prácticas de ajuste.

Este estudio aporta evidencia empírica que sugiere que, en el caso chileno, las políticas de rendición de cuentas y los incentivos vinculados al financiamiento escolar configuran condiciones particulares de reinserción profesional para docentes formados en el extranjero. Dicho hallazgo complementa la literatura internacional sobre la adaptación y la reintegración profesional de los docentes migrantes, al situarlas en un marco institucional de alta presión por los resultados.

En conclusión, los resultados muestran que los profesores migrantes enfrentan tensiones persistentes entre sus trayectorias previas y las expectativas profesionales que predominan en las escuelas chilenas. Estas tensiones se expresan en procesos de validación profesional prolongados, en la necesidad de reconfigurar prácticas pedagógicas previamente consolidadas y en la negociación constante de su identidad docente frente a estudiantes y familias. En este contexto, la adaptación no opera como un proceso pasivo de asimilación, sino como un conjunto de estrategias activas y en ocasiones de resistencia, orientadas a sostener la propia legitimidad profesional en escenarios institucionales que no siempre reconocen el capital profesional adquirido en otros sistemas educativos.

Asimismo, el estudio muestra que las condiciones estructurales del sistema escolar chileno, especialmente aquellas asociadas a lógicas de rendición de cuentas y a una organización de corte neoliberal, inciden de manera específica en la experiencia de adaptación de los profesores migrantes. Estas condiciones intensifican el choque institucional, generan dilemas éticos en el ejercicio pedagógico y contribuyen a formas de desgaste profesional que no pueden ser comprendidas al margen de la condición migratoria. Desde esta perspectiva, las dificultades de adaptación no se explican por déficits individuales, sino por un desajuste entre trayectorias docentes transnacionales y un sistema escolar muy poco preparado para acogerlas.

Las implicaciones de estos hallazgos permiten proyectar el estudio hacia el ámbito de la política educativa y de la gestión escolar desde una mirada situada. En el caso chileno, los resultados sugieren la necesidad de desarrollar dispositivos específicos de reinserción profesional para profesores migrantes, que vayan más allá de la inducción al currículum y contemplen el acompañamiento institucional en procesos de reconocimiento profesional, evaluación docente y comprensión de las lógicas organizacionales del sistema escolar. Asimismo, se vuelve relevante revisar los mecanismos de validación y reconocimiento del capital profesional internacional, considerando su impacto en la permanencia, motivación y proyección laboral de este grupo docente, en un escenario de creciente escasez de profesorado en el país.

El presente estudio se desarrolló en el contexto chileno, lo que condiciona la transferencia de los resultados a otros entornos educativos. Además, la muestra estuvo compuesta por solo siete docentes con diferentes trayectorias profesionales en el país, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos. A ello se suma que las nacionalidades representadas no reflejan de manera precisa la composición migratoria de los docentes en el sistema escolar chileno. Estas limitaciones abren la necesidad de líneas de investigación orientadas a profundizar en cómo distintas configuraciones escolares, como el nivel educativo, el tipo de establecimiento o contexto territorial, median las experiencias de adaptación de los profesores migrantes.

Asimismo, este estudio invita a incorporar la perspectiva de otros actores institucionales, como equipos directivos y responsables de la política pública, para comprender de manera más integral los límites y posibilidades de la reinserción docente en contextos de movilidad internacional. En conjunto, los resultados sugieren que atender las experiencias de adaptación de los profesores migrantes, no solo contribuye a su integración profesional, sino que interpela críticamente al sistema escolar chileno, respecto de sus capacidades para reconocer y sostener trayectorias docentes diversas en un contexto social y educativo marcado por la participación sostenida de profesores migrantes que se incluyen en el sistema escolar chileno.

Declaración de ética

Esta investigación está aprobada por el comité de ética de la Universidad de Santiago de Chile, informe nro. 200/2024.

Financiamiento

Este trabajo contó con el apoyo del Proyecto ANID/Fondecyt Iniciación nro. 11240958.

Referencias

- Bengtsson, A. & Mickwitz, L. (2022). The complexity of professional integration: An investigation of newly arrived teachers' initial process of establishing themselves as teachers in Sweden. *European Educational Research Journal*, 21(2), 1-16.
<https://doi.org/10.1177/14749041211009>
- Benson, A. (2019). Migrant teachers and classroom encounters: Processes of intercultural learning. *London Review of Education*, 17(1), 1-13.
<https://doi.org/10.18546/LRE.17.1.01>
- Bennett, M. J. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. En: R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21-71). Intercultural Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Biesta, G. (2023). On being a teacher: How to respond to the global construction of teachers and their teaching? En: S. Krause, M. Proyer, & G. Kremsner (Eds), *The Making of Teachers in the Age of Migration: Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees Immigrants and Minorities* (pp. 15-31). Bloomsbury Academic.
<http://dx.doi.org/10.5040/9781350244184.0008>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Centro de Estudios Mineduc. (2025). *Apuntes 73: Análisis del estudiantado extranjero en el sistema escolar, 2024*.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21440/APUNTES%2073_2025_fd02.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Chen, Y. W., & Lawless, B. (2017). "Oh my god! You have become so Americanized": Paradoxes of adaptation and strategic ambiguity among female immigrant faculty. *Journal of International and Intercultural Communication*, 11(1), 1-20.
<https://doi.org/10.1080/17513057.2017.1385825>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Collins, J., & Reid, C. (2012). Immigrant teachers in Australia. *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 4(2), 38-61.
<https://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/mcs/article/view/2553>
- Creswell, J., & Guetterman, T. (2019). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- De La Garza, A. T., & Ono, K. A. (2015). Retheorizing adaptation: Differential adaptation and critical intercultural communication. *Journal of International and Intercultural Communication*, 8, 269-289. <https://doi.org/10.1080/17513057.2015.1087097>

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2016). *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background: Final report*. Publications Office.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/873440>
- Ennerberg, E., & Economou, C. (2021). Migrant teachers and the negotiation of a (new) teaching identity. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 587-600.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1788536>
- Ennerberg, E., & Economou, C. (2023). Newly Arrived Migrant Teachers and the Challenges of Reentering Work: Introduction to the Swedish Teaching System. En: I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 143-161). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_6
- European Commission (2025, 23 de junio). *Ranking the most mobile professions*.
<https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/statistics/establishment/ranking>
- Ferrada, N., Flores-Fernández, C., & Contreras, J. (2024). Exploring the initiatives to incorporate immigrant teachers into school systems: A Scoping Review. *SAGE Open*, 14(4).
<https://doi.org/10.1177/21582440241298870>
- Ferrada, N., & Flores-Fernández, C. (2025). Research trends on immigrant teachers: A bibliometric study. *Journal of Educational and Social Research*, 15(3), 76-90.
<https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0083>
- Ferrada, N., Ortega, L., & Tapia, M. (2022). El acceso diferencial de los educadores inmigrantes al sistema escolar chileno: Características de un fenómeno emergente. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 48(4), 2012-224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400201>
- Garver, R. (2020) Evaluative relationships: teacher accountability and professional culture. *Journal of Education Policy*, 35(5), 623-647.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1566972>
- 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>
- Lee, J. H. (2015). Challenges of internationally educated teachers in the U.S. public school system. *International Education Studies*, 8(3), 44-54.
<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p44>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5ª ed.). Pearson Educación.
- Marom, L. (2017). Mapping the field: Examining the recertification of internationally educated teachers. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 40(3), 157-190. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2475>
- Mercado, G., & Trumbull, E. (2018). Mentoring beginning immigrant teachers: How culture may impact the message. *International Journal of Psychology*, 53(S2), 44-53.
<https://doi.org/10.1002/ijop.12555>

- Miller, P. (2019). Aspiration, career progression and overseas trained teachers in England. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 55-68.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1503838>
- Centro de Estudios MINEDUC, & Elige Educar (2025). *Disponibilidad y necesidad de horas docentes en el sistema escolar chileno: Análisis según idoneidad y especialidad año 2024*.
<https://eligeeducar.cl/content/uploads/2025/09/Informe-Deficit-Docente-2024.pdf>
- Nind, M. (2019). A new era in focus group research: challenges, innovation and practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(2), 220-222.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1584706>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1).
<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OECD. (2017). *Education in Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. OECD Publishing, Fundación SM. <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>
- OECD. (2025). *International Migration Outlook 2025*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/ae26c893-en>
- Redón, S., Vallejos, N., & Angulo, J. F. (2021). Education for citizenship: The meanings Chilean teachers convey in the neoliberal context. *Sustainability*, 13(23), 13390.
<https://doi.org/10.3390/su132313390>
- Reid, C., Collins, J., & Singh, M. (2014). The Capital Reconversion of Global Teachers in Australia. En C. Reid, J. Collins & M. Singh, *Global Teachers, Australian Perspectives: Goodbye Mr Chips, Hello Ms Banerjee* (pp. 85-103). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-4451-36-9_5
- Shensul, S. L., Shensul, J. J., & LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: observations, interviews, and questionnaires*. Altamira Press.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terhart, H., & Rosen, L. (2022). Diversification of the teaching profession in Europe and beyond: Ambivalences of recognition in the context of (forced) migration. *European Educational Research Journal*, 21(2), 203-213.
<https://doi.org/10.1177/14749041211072633>
- Trent, J. (2023). 'I'm in a professional twilight zone': Exploring a migrant teacher's professional identities construction in the UK. *Issues in Educational Research*, 33(4), 1601-1622.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida : ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Educación.
- Yan, D. (2021). The impact of mentoring on a non-native immigrant teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education*, 103, Artículo 103348.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103348>

- Yip, S. Y. (2023). Immigrant teachers' experience of professional vulnerability. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(3), 233-247.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2174075>
- Yip, S. Y., & Saito, E. (2023). Equity and inclusion: Finding strength through teacher diversity. *Management in Education*, 0(0), 1-8.
<https://doi.org/10.1177/08920206231193834>
- 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>
- Yip, S. Y., & Saito, E. (2025). 'I want to be a part of their conversation': Asian immigrant teachers navigating belongingness in Australian schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(4), 1147-1162. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2332894>