

INVESTIGACIONES

El acceso diferencial de los educadores inmigrantes
al sistema escolar chileno:
Características de un fenómeno emergente

Differential access of immigrant educators to the Chilean school system:
Characteristics of an emerging phenomenon

Natalia Ferrada^{a, b}, Lorena Ortega^{c, 1}, Marcela Tapia^d

^aDepartamento de Educación; Centro de Estudios Migratorios,
Universidad de Santiago de Chile, Chile.
natalia.ferrada.q@usach.cl

^bEscuela de Educación, Facultad de Educación,
Universidad de las Américas, Chile.

^c CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación (IE),
Universidad de Chile, Chile.
lorena.ortega@ie.uchile.cl

^dUniversidad Arturo Prat, Chile.
marcela.tapial@unap.cl

RESUMEN

Se buscó conocer cómo se han incorporado los educadores inmigrantes a los establecimientos escolares chilenos, a través del análisis de sus tendencias de participación, su caracterización, y la exploración de la conformación de grupos, respecto de su acceso al sistema. Se analizaron los datos del Directorio Oficial de Docentes, aplicando técnicas descriptivas, inferenciales y de análisis de clases latentes. La participación de educadores inmigrantes en Chile, si bien aún menor (3.200 educadores, 1,3% de los educadores en ejercicio en 2020), aumentó en un 218,9% durante el período 2015-2020. Se desempeñan, en una proporción mayor que sus pares chilenos, en establecimientos urbanos, particulares subvencionados y privados, y de nivel socioeconómico alto. Además, trabajan, en mayor proporción que los educadores chilenos, como docentes de aula sin cargos de autoridad, en enseñanza media, en asignaturas con déficit de docentes y de idioma extranjero, y con contratos temporales. Se distinguieron cuatro grupos desempeñándose en distintos contextos socio-económicos, y con roles y condiciones marcadamente diferentes, sugiriendo un acceso diferencial al sistema.

Palabras clave: profesores inmigrantes, diversidad cultural, inmigración profesional, análisis de clases latentes.

ABSTRACT

The aim of this study was to learn how immigrant educators have been incorporated into Chilean schools, through the analysis of their participation trends, their characterization, and the exploration of group formation regarding their access to the system. Data from *Directorio Oficial de Docentes* (Official Directory of Teachers) were analyzed applying descriptive, inferential, and latent class analysis techniques. The participation of immigrant educators, while still low (3.200 educators, 1,3% of practicing educators in 2020), increased by 218.9% during

¹ La autora agradece el apoyo otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa y por el proyecto FONDECYT INICIACIÓN 11190591, ambos de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

the 2015-2020 period. They work, in a higher proportion than their Chilean peers, in urban, subsidized and private schools of high socioeconomic level. In addition, they are more likely to work as classroom teachers without positions of authority, in secondary education, teaching subjects with teacher shortage and foreign languages, and with temporary contracts, than their Chilean peers. Four groups were identified, working in different socio-economic contexts and with markedly different roles and conditions, suggesting differential access to the system.

Key words: immigrant teachers, cultural diversity, professional immigration, latent class analysis.

1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento de los flujos migratorios hacia el país vuelve relevante la pregunta respecto de la inserción social y laboral de los grupos extranjeros. Distintos estudios evidencian que, en promedio, las personas inmigrantes tienen mayores niveles de educación que los chilenos (Expósito *et al.*, 2019) y que la mayoría viene, motivada por un futuro mejor, a insertarse en el mercado laboral. Sin embargo, muchos de ellos encuentran una estructura de obstáculos, como, por ejemplo, la menor aceptabilidad de sus países de procedencia (Galaz *et al.*, 2020; Rojas *et al.*, 2019), que les impiden insertarse en concordancia con su formación, representando barreras para su adecuada inserción laboral (Expósito *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2015). 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 (Bravo, 2019). En este escenario, existe un interés creciente en investigar los grupos de *inmigrantes intermedios*, a menudo considerados como los sujetos que se sitúan “entre la élite y los de bajo salario” (Scott, 2019, p. 16) y reflexionar respecto de los desafíos para la política que su integración social y laboral plantean. Particularmente, los educadores son buenos representantes de esta clasificación, pues tienen muchas de las características clave de los inmigrantes intermedios, como niveles educativos altos e ingresos de nivel medio, entre otras (Yang, 2020).

Por otra parte, los docentes representan un componente importante para el tránsito hacia la educación intercultural en el sistema educativo chileno, donde la población de estudiantes es cada vez más diversa culturalmente (Stefoni & Corvalán, 2019). Distintos autores señalan que es importante diversificar la profesión docente, pues contar con educadores étnica y culturalmente diferentes tiene múltiples beneficios, como la mejora de las experiencias académicas y sociales de los estudiantes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas, y el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad en sus comunidades educativas (Donlevy *et al.*, 2016; Ríos & Montecinos, 1999). A esto se suma la evidencia de que, en general, los docentes chilenos no se sienten preparados para ejercer en aulas culturalmente heterogéneas, y señalan no contar con las habilidades interculturales, conocimientos y herramientas pedagógicas necesarias para apoyar a los estudiantes inmigrantes en sus procesos de integración (OCDE, 2019)². Así, se vuelve relevante analizar la participación de los educadores inmigrantes en ejercicio en nuestro país y comprender cómo se insertan en el sistema escolar.

² El estudio internacional TALIS 2018 muestra que “enseñar en un entorno multicultural o multilingüe” y “la comunicación con personas de diferentes culturas o países” son la segunda y tercera área donde los docentes chilenos identifican las mayores necesidades de desarrollo profesional, con 33,8 y 26,4% de los docentes indicando altas necesidades de desarrollo profesional en estas áreas, respectivamente. Sin embargo, estas áreas son las menos incluidas en las actividades de desarrollo profesional que tienen a disposición (OCDE, 2019).

El presente estudio se enfoca en las y los docentes extranjeros que se desempeñan en el sistema escolar chileno. Su participación representa un fenómeno emergente que se evidencia en las 1.079 autorizaciones para ejercer docencia registradas en el período 2017-2019 (Ministerio de Educación, 2020), y en las 3.300 visas y residencias definitivas de profesores extranjeros titulados (Elige Educar, 2019).

Los objetivos del presente estudio son: 1) describir las tendencias recientes de participación de educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno; 2) caracterizar a esta población, y compararlos con sus pares chilenos en diversos aspectos, y 3) explorar la emergencia de grupos de educadores inmigrantes, respecto de su inserción laboral. Así, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo ha cambiado la participación de los educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno durante los últimos 6 años?
2. ¿Cuáles son las principales características de los educadores inmigrantes que se encuentran ejerciendo en Chile, y en qué aspectos difieren de sus pares chilenos?
3. ¿Existen grupos distinguibles de educadores inmigrantes al interior del sistema escolar chileno que den cuenta de segmentación en su inserción laboral?

2. EDUCADORES INMIGRANTES: LITERATURA INTERNACIONAL Y NACIONAL

Existen países con una larga tradición de inmigración, como Australia, Canadá, Estados Unidos (Donlevy *et al.*, 2016). Estos países se vieron enfrentados, mucho antes que Chile, al aumento de la migración de profesionales de la educación. De ahí que no es extraño que estas naciones hayan implementado políticas concretas de atracción, formación y permanencia del capital humano docente extranjero, las que comenzaron cuando notaron una emigración importante de profesionales de la educación hacia otros países (Caravatti *et al.*, 2014) y cuando las escuelas se tornaron culturalmente más heterogéneas (Michael, 2006).

La investigación relativa al profesorado inmigrante ha sido prolífica en estos países, creando un cuerpo amplio de conocimiento que ha impactado en las reformas de las políticas educativas relacionadas a la formación de profesores. Algunas de las más importantes son la creación de programas de mentorías, que tienen como fin acompañar, potenciar e inducir a los profesores durante su primer año de ejercicio de la profesión, y los programas de apoyo con fines especiales, como los que buscan complementar la formación del profesorado inmigrante con conocimientos acerca del currículo del país de acogida (Mercado & Trumbull, 2018; Oloo, 2012). Pero, a pesar de estos programas, los profesores inmigrantes encuentran diversos desafíos para su integración, pues si bien están formados en educación, el sistema escolar local puede presentar diferencias organizacionales y culturales importantes respecto de sus países de origen (Donlevy *et al.*, 2016; Santoro *et al.*, 2001; Oloo, 2012). Por otra parte, todavía se desconoce bastante sobre sus características sociodemográficas y sus tendencias de migración (Caravatti *et al.*, 2014), pues la investigación sobre educadores inmigrantes generalmente se ha centrado en conocer sus percepciones, experiencias y dificultades, desde un enfoque cualitativo (ej. Bense, 2012; Elbaz-Luwisch, 2004).

Dado el aumento de la movilidad internacional del profesorado, se han distinguido tres modelos de contratación de educadores inmigrantes, identificados en el estudio de

mayor magnitud realizado hasta ahora sobre la inmigración de docentes (Caravatti *et al.*, 2014). Estos son: 1) el modelo de intercambio profesional, cuya intención es la atracción y desarrollo profesional para mejorar las habilidades y conocimientos de los educadores; 2) el modelo de contratación con fines curriculares específicos o para la enseñanza de segundas lenguas, orientado a dar apoyo a los estudiantes para prepararlos para el mundo globalizado y 3) el modelo de contratación de escasez, que tiene motivaciones financieras o basadas en las necesidades, tanto para los empleadores como para el propio docente, con el fin de obtener con rapidez mano de obra, o bien para cubrir la falta de profesorado en disciplinas o zonas geográficas con escasez de docentes. Estos modelos dejan entrever las diversas motivaciones de migración de los docentes, pero también las políticas públicas que los países receptores han adoptado para el acceso al sistema escolar de estos profesionales.

La investigación internacional sugiere que existen barreras que pueden impedir la adecuada inserción laboral de los docentes inmigrantes, las que son compartidas por otros profesionales inmigrantes que cuentan con formación universitaria o de postgrado (Silva *et al.*, 2015). Entre ellas se encuentran la demora en la validación de títulos y grados (Marom, 2017; Oloo, 2012) y contar con información imprecisa sobre este proceso (Reid *et al.*, 2014), lo que evidencia una falta de coordinación entre las autoridades migratorias, los encargados de la convalidación de sus títulos y los organismos del sistema educativo (Marom, 2017). Otros obstáculos dicen relación con el acceso al empleo como, por ejemplo, la falta de trabajo (Phillion, 2003), procesos de búsqueda de empleo rígidos (Reid *et al.*, 2014) y tasas de subempleo³ y desempleo más altas que otras profesiones reguladas (Marom, 2017). También se reporta que cuando los educadores inmigrantes logran insertarse, lo hacen principalmente como profesores de aula, y en menor medida en puestos de jefatura o de liderazgo (Michael, 2006), a lo que se suma que casi una cuarta parte recibe menor sueldo que los profesores locales y la mayoría tiene contratos laborales precarios (Caravatti *et al.*, 2014). En este sentido, existe concordancia con la situación general que viven los inmigrantes en nuestro país, ya que tienen menores grados de inserción en empleos acordes a su calificación, lo que impide el aprovechamiento integral de su aporte en términos de capital humano (Bravo, 2019).

La investigación internacional también ha sido clara en señalar las ventajas de contar con profesores de antecedentes culturales diversos. Quizás, el mayor beneficio reportado es que los profesores inmigrantes juegan un papel clave en facilitar la integración de los niños inmigrantes (Donlevy *et al.*, 2016; Ríos & Montecinos, 1999; Schmidt, 2010), pues al tener una mayor comprensión de la diversidad, debido a sus experiencias y antecedentes culturales (Adair *et al.*, 2012), pueden ofrecer soluciones a los desafíos que enfrentan las escuelas, como una mejor comprensión de cómo se siente ser parte de un grupo subrepresentado, y promover una mayor conciencia intercultural. Esto es particularmente importante en nuestro contexto, en el que se evidencia la negación e invisibilización de esta temática por parte de las comunidades educativas (Campdesuñer & Murillo, 2020), y donde los profesores adquieren un rol central en la construcción simbólica en torno al origen étnico de los estudiantes, en tanto sus actitudes y estereotipos afectan la experiencia educativa de los estudiantes inmigrantes (Ortega *et al.*, 2020; Tijoux, 2013). Así, promover la diversidad dentro de la profesión docente es una respuesta potencial a las necesidades cambiantes de una población estudiantil cada vez más multicultural (Donlevy *et al.*, 2016; UNESCO,

³ El subempleo ocurre cuando la persona está trabajando, pero por debajo de su plena capacidad y, por tal razón, no se encuentra en pleno empleo (Bravo, 2019).

2021). Teniendo en consideración los beneficios de la diversidad cultural en el sistema escolar, y la proyección del déficit de profesores en el país (Elige Educar, 2019, 2020), es importante promover la adecuada inserción laboral de los docentes inmigrantes en Chile.

2.1. EDUCADORES INMIGRANTES EN CHILE: ANTECEDENTES Y NORMATIVAS

De acuerdo a los datos del último Censo de población, 7.928.068 personas declararon trabajar y, de ellas, un 6,8% (536.171) declaró dedicarse a la rama de actividad de *Enseñanza* (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020). De los casos totales que declararon esta actividad, un 2,9% (15.426) fueron personas nacidas en otro país. En cuanto a su procedencia, un 74,9% proviene del continente americano (principalmente de Argentina: 18,2%; Venezuela: 10,8%; Perú: 9,1% y Colombia: 8,4%). Además, entre el 13 y el 17% no tiene como lengua materna el castellano. Así, es posible que una parte de este grupo pueda ejercer la docencia a través de la enseñanza de idiomas, respondiendo al modelo de contratación para la enseñanza de segundas lenguas, señalado por Caravatti *et al.* (2014).

En la actualidad, los instrumentos de política con los que cuenta nuestro país para la inserción laboral y apoyo hacia los profesores inmigrantes son escasas. Actualmente, se cuenta con la Autorización para el Ejercicio de la Función Docente (Ministerio de Educación, 2020), que tiene como finalidad autorizar a los docentes para ejercer la docencia cuando existe una carencia de profesionales idóneos en una determinada especialidad o nivel. Esta carencia debe demostrarla un sostenedor a través de una publicación previa de llamado a concurso en un periódico de circulación nacional o con la revisión del Rol del Postulante en el registro de profesionales de la educación titulados que estén disponibles para el ejercicio de la docencia. La autorización o habilitación funciona como mecanismo de regularización, pues permite que el docente inmigrante trabaje en nuestro país por un periodo de cinco años, mientras realiza los trámites para el reconocimiento de su título. Así, esta autorización se advierte como un acto administrativo, lo que produce una primera diferencia entre los profesores que son formados en Chile y los que son formados fuera. También posiciona a los profesores inmigrantes titulados de profesor en la misma clasificación que los profesionales, sin título de profesor, habilitados para ejercer la docencia. Esta autorización presenta características del modelo de contratación de escasez presentado arriba y podría darse, en mayor medida, en las regiones de la macrozona norte y sur de Chile, donde la tasa de recambio de profesores en algunas disciplinas de enseñanza media, como matemáticas, física y otros idiomas no obligatorios, es inferior al 4% (Observatorio Docente, 2018), y en las que se proyecta al 2025 una alta tasa de déficit de educadores, incluso en establecimientos rurales donde al año 2019 ya existía un déficit del 2% de profesores (Elige Educar, 2020).

Por otro lado, el Sistema de Desarrollo Docente (Ministerio de Educación, 2016), creado a través de la Ley 20.903 para regular la formación y el ejercicio docente, proporciona el marco al que se enfrentan docentes, chilenos y extranjeros, que ejercen en el sistema público y particular subvencionado. Una de las dimensiones más significativas de este sistema es la inducción o acompañamiento para quienes se inician en la carrera, la que ha sido identificada como una de las acciones que mejoran los logros de aprendizaje escolar, las prácticas docentes y la retención de profesores en el sistema (New Teacher Center, 2019; OCDE, 2010). El Sistema promueve que los establecimientos que tienen un desempeño alto y medio puedan generar sus propios planes de mentoría, y demanda que este acompañamiento sea realizado por un mentor, quien es citado como el principal

facilitador de la iniciación (New Teacher Center, 2018; Ruffinelli, 2016). No obstante, en dicha disposición no se observan especificaciones de desarrollo profesional ni de mentorías para los educadores inmigrantes, así como tampoco para los profesionales que no son profesores que trabajan en el sistema escolar, pues están dirigidas exclusivamente a los profesores noveles, y cualquier otra iniciativa de colaboración y apoyo queda a voluntad de los equipos directivos de las escuelas.

Al respecto, es necesario señalar que, si bien muchos de los profesores inmigrantes en ejercicio probablemente no son noveles, sí lo son en lo que se refiere a la cultura escolar, el funcionamiento administrativo del sistema, además del conocimiento curricular y didáctico necesario para adaptarse al nuevo escenario escolar al que se insertan y, por ello, se torna relevante considerar sus necesidades de desarrollo profesional específicas (Collins & Reid, 2012; Reid *et al.*, 2014; Mercado & Trumbull, 2018; Sharplin, 2009).

Así, es fundamental que los docentes inmigrantes cuenten con regulaciones y programas actualizados que les permitan un adecuado acceso y promoción en el sistema educativo chileno (UNESCO, 2019). Un primer paso para informar la creación de esta política es comprender el fenómeno de inserción de los educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno, objetivo al cual el presente estudio busca contribuir.

3. METODOLOGÍA

En este artículo se reportan y discuten los resultados de: 1) el análisis de tendencias longitudinales de participación de educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno, 2) la caracterización de los educadores inmigrantes, comparándolos con sus pares nacionales en diversos aspectos, y 3) el análisis exploratorio de tipologías respecto de las características, inserción y roles de los educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno. Así, se utilizó una metodología cuantitativa, aplicando técnicas descriptivas, inferenciales y exploratorias que se describen en esta sección.

3.1. DATOS

Se analizaron las bases de datos del Sistema de Registro de la Información (SIGE), obtenidos a través del Directorio Oficial de Docentes del Ministerio de Educación de Chile, para los años 2015 a 2020. Estas bases de datos contienen información de identificación y caracterización de los educadores⁴ del sistema escolar chileno y de los establecimientos en los que se desempeñan. En estas bases de datos, la variable *Nacionalidad del docente* presenta tres valores posibles: *Chileno*, *Extranjero* y *Nacionalizado*, y su fuente es el Registro Civil de Chile. Para fines de este estudio, se decidió que los docentes inmigrantes serían aquellos categorizados como *Extranjero* o *Nacionalizado*. En la Tabla 1, se muestra el número de educadores según la variable *Nacionalidad del docente*, en las bases de datos del SIGE, para cada año.

⁴ Si bien en las bases de datos del SIGE, y en la documentación que las acompaña, se usa el término *Docentes* para referir a todos los casos registrados, es importante señalar que estas contienen información de todas las personas en el sistema escolar chileno que se desempeñan como Docente de Aula Director, Prof. Encargado, Subdirector, Planta Directiva, Jefe de UTP, Inspector General, Orientador, Planta Técnico Pedagógica, Educador Tradicional, Otra Función en el establecimiento, Otra función fuera del establecimiento o Alguna función con el sostenedor. Es por esto que en el presente artículo usamos el término más amplio de *Educador*.

Tabla 1. Tamaño de la muestra de establecimientos y educadores, según año

	2015		2016		2017		2018		2019		2020		Total		Crecimiento 2015-2020		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
<i>Nacionalidad Docente</i>																	
Chileno	222.727	99,3	228.487	99,3	233.719	99,2	239.602	99,1	247.029	98,9	244.542	98,7	1.416.106	99,1	1.193.379	109,8	
Extranjero	1.337	0,6	1.518	0,7	1.666	0,7	2.031	0,8	2.664	1,1	3.034	1,2	12.250	0,9	10.913	226,9	
Nacionalizado	125	0,1	137	0,1	142	0,1	183	0,1	172	0,1	166	0,1	925	0,1	800	132,8	
Docentes Total	224189	100	230142	100	235.527	100	241.816	100	249.865	100	247.742	100	1.429.328	100	1.205.139	110	
Total Establecimientos	12.050		11.971		11.862		11.751		11.659		11.595		70.888		58.838	96,2	

Las bases de datos del SIGE también contienen la variable *País de nacionalidad*. Sin embargo, su fuente no corresponde al Registro Civil, sino a lo reportado por los sostenedores. Al estar basada en la percepción de los sostenedores, esta variable puede presentar sesgos⁵, pero es el indicador más cercano al país de origen del educador disponible en las bases de datos oficiales del sistema. Las bases de datos del SIGE se complementaron con datos de la Agencia de Calidad de la Educación, para obtener el *Nivel socioeconómico* de los establecimientos.

3.2. ANÁLISIS

Los análisis se llevaron a cabo en tres etapas, que se describen a continuación.

a) Tendencias de participación.

Primero, se estudiaron las tendencias de participación de educadores inmigrantes en los últimos seis años en Chile, según el país de origen de los docentes, y la región y dependencia de los establecimientos en los que se desempeñan.

b) Caracterización y comparación.

Luego, se caracterizó a los educadores inmigrantes, al año 2020, en función de las variables que se describen en la Tabla 2 y que dicen relación con la ubicación geográfica de los establecimientos donde se desempeñan, sus características demográficas y de formación, los tipos de establecimientos en los que se desempeñan, y el rol que ejercen en sus establecimientos.

Tabla 2. Variables para análisis de descripción, comparación y de clases latentes

Variables	Valores	Variables para Análisis de Clases Latentes (modificación respecto de la variable original y codificación)
Ubicación geográfica de los establecimientos		
Región		
Comuna		
Zona	Urbana o Rural	
Características demográficas y de formación		
País de nacionalidad		Grupo país de origen (Origen LA). Señala si el país de nacionalidad del educador es un país Latinoamericano (1) o no (2).
Sexo	Hombre o Mujer	

⁵ Por ejemplo, 51,6% de los educadores clasificados como *Extranjero* o *Nacionalizado* por el Registro Civil, según la variable *Nacionalidad del docente*, fueron clasificados en la categoría *Chile* de la variable *País de nacionalidad*. Estos casos no fueron considerados al describir el país de origen de los docentes inmigrantes.

Edad		
Formación inicial	Título en educación, Título en otra área o No se encuentra titulado	
Tipos de establecimientos		
Dependencia administrativa	Municipal o Servicio Local, Particular Subvencionado, Particular Pagado o Corporación de Administración Delegada	Dependencia administrativa. Municipal o Servicio Local (1), Particular Subvencionado (2) o Particular Pagado (3). Para el ACL, se excluyó la categoría Corporación de Administración Delegada, debido al bajo número de casos en esta categoría.
Nivel socioeconómico	Bajo, Medio-Bajo, Medio, Medio-Alto o Alto	Nivel socioeconómico (NSE). Bajo (1), Medio-Bajo (2), Medio (3), Medio-Alto (4) o Alto (5).
Rol que ejercen		
Función principal	Docente de aula, Director, Planta Directiva, Jefe unidad técnico-pedagógica, Planta técnico-pedagógica, e Inspector general u otras.	Cargo autoridad (señala si el educador desempeña algún cargo como parte del equipo directivo, de la Unidad Técnico Profesional o algún otro cargo de autoridad, como Inspector (2) o, por otra parte, si solo se desempeña como docente de aula (1))
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia, Enseñanza Básica, Enseñanza Media H-C niños y jóvenes, Enseñanza Media T-P Comercial Niños y Jóvenes, entre otras categorías.	
Sector de aprendizaje		Idioma Extranjero. Señala si el docente se desempeña en el subsector de aprendizaje Idioma Extranjero, en cualquier nivel de enseñanza (2), o no (1). Matemática o Ciencia. Señala si el docente se desempeña en el sector de aprendizaje Matemática, Ciencias Naturales o en el subsector Estudio y Comprensión de la Naturaleza, en cualquier nivel de enseñanza (2), o no (1).
Tipo de contrato	Titular, Indefinido, A plazo fijo, A honorarios o Reemplazante	Contrato titular o indefinido. Señala si el educador tiene contrato de tipo Titular o Indefinido (2), o, por otra parte, A plazo fijo, A honorarios o de Reemplazante (1).
Movilidad	Número de cambios, tanto entre establecimientos como entradas y salidas del sistema escolar, por parte de los educadores que se desempeñaron en el sistema escolar chileno el año 2020, durante el período 2015-2020. Mínimo posible de 0 y un máximo posible de 5 cambios	Movilidad (Cambios). Indica el número de cambios, tanto entre establecimientos como entradas y salidas del sistema escolar, durante el período 2015-2020, con los siguientes números de cambios posibles, y valores asignados en paréntesis: 0 (1), 1, (2), 2 (3), 3 (4) o 4 (5). Si bien el máximo número de cambios posibles durante el período de seis años 2015-2020 es cinco, para la sub-muestra de educadores inmigrantes que se usó para el ACL, el máximo número de cambios realizados fueron cuatro.

c) Análisis de Clases Latentes (ACL).

En tercer lugar, se llevó a cabo un ACL, para la sub-muestra de educadores inmigrantes desempeñándose en el sistema en el año 2020. El ACL es un procedimiento estadístico utilizado para identificar tipologías o subgrupos cualitativamente diferentes dentro de poblaciones que a menudo comparten ciertas características externas. El supuesto subyacente al ACL es que la pertenencia a grupos (o clases) no observados puede explicarse por patrones de valores en variables observadas (Hagenaars & McCutcheon, 2002). En el contexto del presente estudio, ACL fue usado para identificar y caracterizar grupos de educadores inmigrantes que difieren entre sí respecto de sus características, inserción y roles que ejercen en el sistema escolar chileno. En base a la revisión de la literatura y al análisis descriptivo e inferencial de los datos, el ACL se llevó a cabo considerando ocho variables que se muestran en la Tabla 2 y que corresponden a transformaciones de las variables utilizadas para los análisis de caracterización.

Finalmente, el manejo de los datos y los análisis descriptivos e inferenciales se llevaron a cabo en el software Stata. El ACL se realizó con el paquete *poLCA* de R (Linzer & Lewis, 2013). Los modelos con diferentes números de clases (1 a 6), y que incluyeron las ocho variables de interés, fueron comparados usando una serie de indicadores de ajuste, entre los que se priorizó el criterio de información bayesiano (BIC), un indicador de maldad de ajuste (a menor magnitud, mejor ajuste) recomendado para ACL (Goodman, 2002). Además, se consideró el índice de entropía para cada modelo, que indica en qué medida los individuos fueron correctamente clasificados en las clases, y donde valores similares o mayores a 0,8 indican una buena clasificación (Nylund-Gibson & Choi, 2018).

4. RESULTADOS

4.1. TENDENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE EDUCADORES INMIGRANTES EN CHILE

El análisis de los datos más recientes del Directorio Oficial de Docentes del Ministerio de Educación muestra que, al año 2020, un total de 3.200 personas extranjeras o nacionalizadas se encontraban ejerciendo funciones docentes en el sistema educacional chileno, lo que corresponde a un 1,3% de los docentes en ejercicio. Esta cifra representa un incremento del 218,9%, respecto de los 1.462 docentes inmigrantes que se registraron en 2015, año a partir del cual se encuentra disponible la información en las bases de datos oficiales del Ministerio de Educación. La tendencia de crecimiento sostenido en el número de educadores inmigrantes durante los últimos 6 años, se muestra en la Figura 1.

Además, la participación de educadores de origen venezolano ha crecido de manera más acelerada que la de educadores inmigrantes de otros países de origen durante los últimos seis años: de 14 educadores en 2015 a 764 en 2020. Por otra parte, la Región Metropolitana concentra el número más importante de educadores inmigrantes, y este número ha crecido de manera acelerada, aumentando en un 215,6% durante todo el período estudiado. Sin embargo, el número de educadores inmigrantes ha crecido de manera aún más rápida en las regiones de Atacama, del Libertador General Bernardo O'Higgins y de Magallanes (aumentando en un 481,8, 354,8, y 315,4%, de 2015 a 2020, respectivamente). Por último, como se muestra en la Figura 2, la presencia de educadores inmigrantes ha crecido en todos los tipos de dependencia de establecimientos escolares. Sin embargo,

destaca la importante presencia que han adquirido en los últimos años los docentes inmigrantes en establecimientos particulares subvencionados, que aumentó en un 274,3% entre 2015 y 2020.

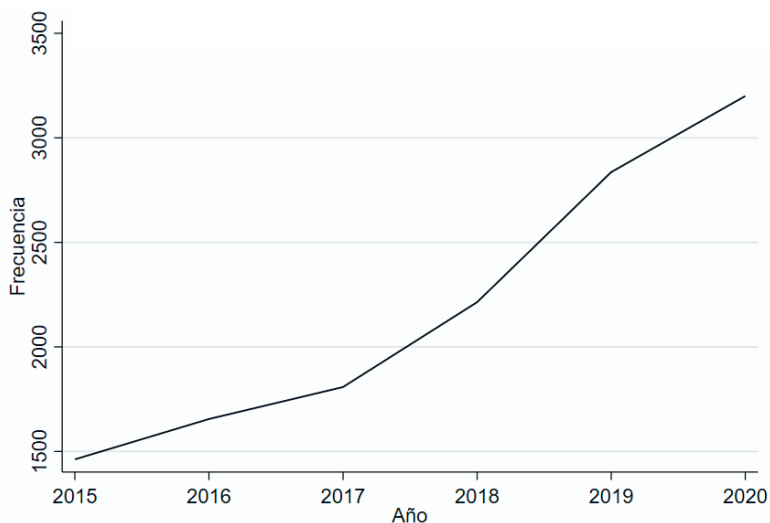


Figura 1. Número de Educadores Inmigrantes según Año (2015-2020)

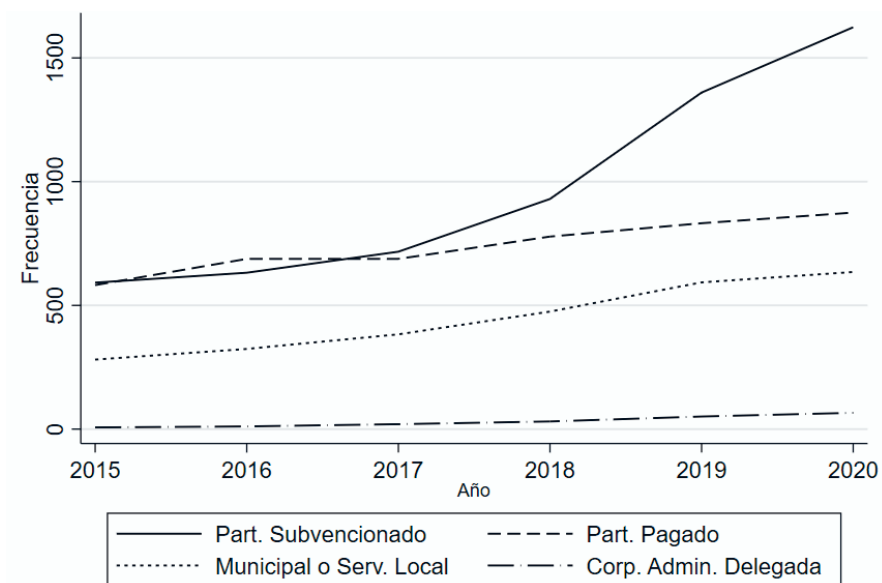


Figura 2. Número de Educadores Inmigrantes según Dependencia y Año (2015-2020)

4.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS EDUCADORES INMIGRANTES EN CHILE

4.2.1. Ubicación geográfica de los educadores inmigrantes

Respecto a su ubicación geográfica, al año 2020, las regiones donde los docentes inmigrantes representan una mayor proporción respecto del total de docentes de la región, son las regiones Metropolitana (2,2%), de Antofagasta (2,1%) y Tarapacá (2,1%). Además, del total de los docentes inmigrantes que se desempeñaron en el sistema el año 2020, un 57,1% lo hizo en la Región Metropolitana, seguida por las regiones de Valparaíso (7,0%), Antofagasta (5,2%) y L.G. Bernardo O'Higgins (4,7%).

En tanto, en el año 2020, las 10 comunas de Chile con mayores porcentajes de docentes inmigrantes fueron: Camiña (9,4%), Vitacura (7,0%), Lo Barnechea (6,8%), General Lagos (6,7%), Tiltil (5,1%), San Miguel (3,8%), Colchane (3,7%), Lampa (3,6%), La Reina (3,6%) y Colina (3,5%). Por otra parte, en el mismo año, las 10 comunas del país con mayor número de docentes inmigrantes fueron: Lo Barnechea (146, 4,6% de los docentes inmigrantes en Chile trabajó en esta comuna el año 2020), Vitacura (111, 3,5%), La Florida (99, 3,1%), Antofagasta (95, 3,0%), Las Condes (95, 3,0%), Puente Alto (93, 2,9%), Colina (89, 2,8%), Santiago (70, 2,2%), Ñuñoa (69, 2,16%) y Maipú (66, 2,1%). Además, en el año 2020, los docentes inmigrantes se desempeñaron significativamente en menor proporción (5,1%) que sus pares chilenos (12,1%) en establecimientos rurales ($\chi^2(1) = 144,7, p < 0,001$), concentrándose, en mayor medida, en establecimientos urbanos.

4.2.2. Características demográficas y de formación de los educadores inmigrantes

En relación a sus países de origen, según lo reportado por los sostenedores de los establecimientos en los que se desempeñan, los educadores inmigrantes, al año 2020, provenían principalmente de Venezuela (49,3%), Francia (9,4%), Perú (7,5%), Colombia (6,1%), Argentina (4,3%), Cuba (3,1%), Alemania (3,0%), Estados Unidos (2,3%) y España (2,3%)⁶.

Respecto al sexo de los docentes inmigrantes que se desempeñaron en el sistema el año 2020, un 31,6% de ellos eran hombres, lo que representa un porcentaje significativamente mayor al de sus pares chilenos (26,5%). En tanto, al año 2020, los docentes inmigrantes no difieren de sus pares chilenos en términos de edad (42 años, en promedio, para ambos grupos).

Por otra parte, en el año 2020, los educadores inmigrantes difirieron significativamente respecto de los chilenos en relación a su formación inicial ($\chi^2(2) = 287,6, p < 0,001$). Al respecto, altos porcentajes, tanto de educadores chilenos como de extranjeros, poseen un título en educación. Sin embargo, los educadores inmigrantes son, en menor porcentaje que los docentes chilenos, titulados en educación (88,5 y 95,1%, respectivamente), y en mayor proporción que los docentes chilenos, titulados en áreas distintas a educación (9,2 y 3,9%, respectivamente) y no titulados (2,3% y 1,0%, respectivamente).

⁶ Para este cálculo, se consideraron sólo los casos con datos válidos en la variable *País de nacionalidad*, excluyendo aquellos casos clasificados en la categoría *Chile* ($n = 1.549$).

4.2.3. Tipos de establecimientos en los que se desempeñan los educadores inmigrantes

De los 11.595 establecimientos escolares en funcionamiento el año 2020, existían educadores inmigrantes en 1.754 (15,1%) de ellos. En aquellos establecimientos con educadores inmigrantes, en promedio existen 1,8 de ellos por establecimiento.

El porcentaje de docentes inmigrantes varía según la dependencia del establecimiento, con 0,6% en establecimientos municipales o dependientes de servicios locales, 1,5% en establecimientos particulares subvencionados, 3,5% en establecimientos particulares pagados y 2,8% en establecimientos de corporación de administración delegada.

Por otra parte, y como se observa en la Figura 3, la distribución de los educadores inmigrantes entre dependencias difiere significativamente respecto de la de los chilenos ($\chi^2(4) = 1.400.0, p < 0,001$). Así, en el año 2020, un 27,3% de los educadores inmigrantes en el país se encontraba trabajando en establecimientos particulares pagados, lo que representa un porcentaje significativamente mayor al de los educadores chilenos en este sector (10,0%). Asimismo, los educadores inmigrantes trabajan, en mayor proporción que sus pares chilenos, en establecimientos particulares subvencionados (50,8 y 44,5%, respectivamente). Los educadores inmigrantes también se encuentran levemente sobre-representados en los establecimientos de dependencia corporación de administración delegada, en comparación a sus pares chilenos (2,1 y 0,9%, respectivamente). Por otra parte, los educadores inmigrantes se encuentran sub-representados en la educación pública, con un 19,8% desempeñándose en establecimientos municipales o dependientes de Servicios Locales; porcentaje significativamente menor al 44,6% de educadores chilenos que se desempeñan en este sector.

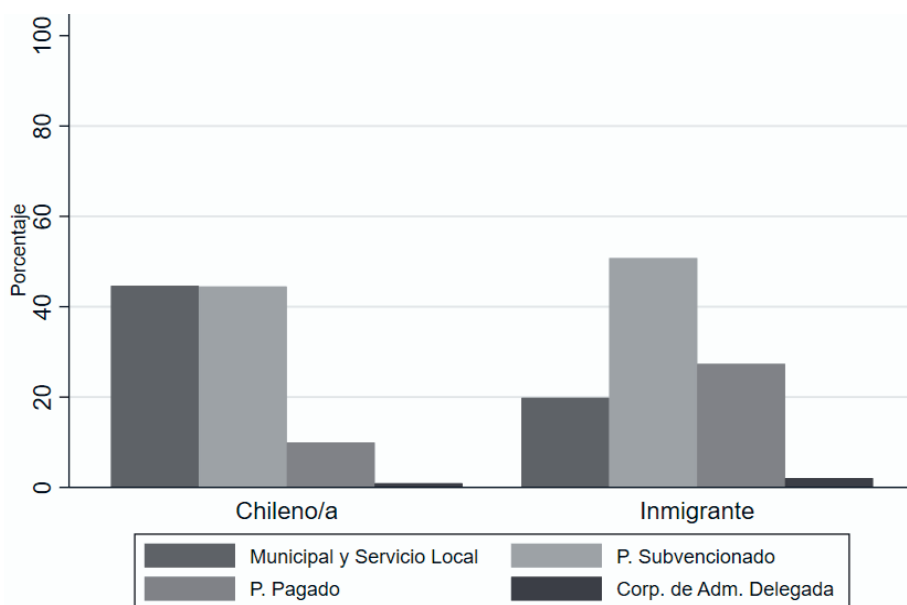


Figura 3. Porcentaje de Educadores según Dependencia de Establecimiento y Estatus Migrante

El porcentaje de docentes inmigrantes también varía según el nivel socio-económico del establecimiento: 0,6% en establecimientos de NSE bajo, 1,0% en establecimientos de NSE medio-bajo, 1,3% en establecimientos de NSE medio, 1,3% en establecimientos de NSE medio-alto y 3,5% en establecimientos de NSE alto.

Además, los docentes inmigrantes difieren significativamente de sus pares chilenos respecto de las características socioeconómicas de los establecimientos en los que se desempeñaron en el año 2020 ($\chi^2(5) = 1,100.0, p < 0,001$). En particular, y como se observa en la Figura 4, los docentes inmigrantes se encuentran más representados en establecimientos de NSE alto, en comparación a los docentes chilenos: 26,4% de los educadores inmigrantes se desempeña en estos establecimientos, porcentaje significativamente mayor al 9,5% de docentes chilenos que se desempeña en ellos. Por otra parte, los docentes inmigrantes se encuentran sub-representados en establecimientos de NSE bajo y NSE medio-bajo, con 7,8% y 24,8% de ellos desempeñándose en esos establecimientos, respectivamente. La representación de sus pares chilenos en estos establecimientos es de 16,2 y 31,9%, respectivamente. En tanto, el porcentaje de docentes inmigrantes y chilenos que se desempeñan en establecimientos de NSE medio-alto y NSE medio no difiere significativamente.

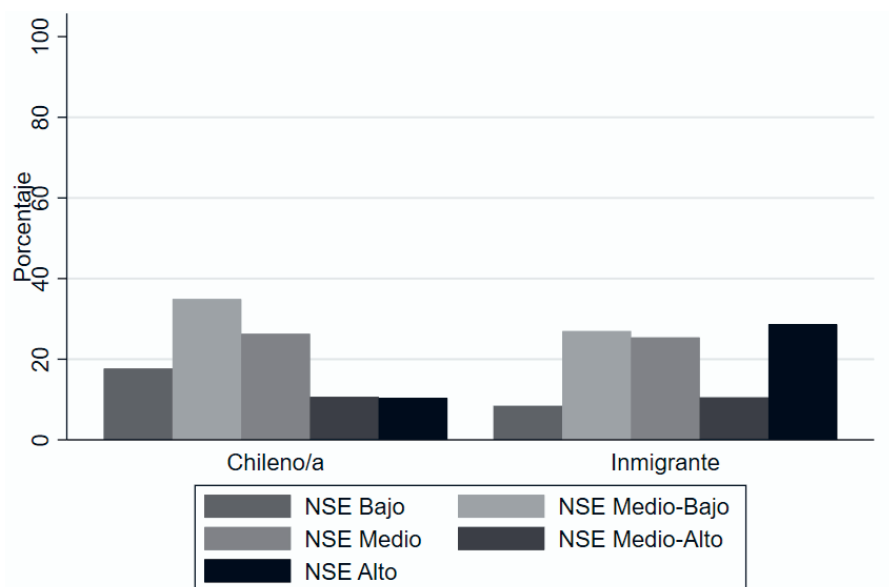


Figura 4. Porcentaje de Educadores según NSE Establecimiento y Estatus Migrante

4.2.4. Roles que ejercen los educadores inmigrantes

En el año 2020, los educadores inmigrantes también difirieron significativamente, respecto de los docentes chilenos, en su distribución entre las distintas funciones o cargos en sus establecimientos ($\chi^2(14) = 142.3, p < 0,001$). Los educadores inmigrantes tenían, en

mayor porcentaje que los educadores chilenos, como función principal *docente de aula* (87,9 y 82,0%, respectivamente). Por otra parte, los educadores inmigrantes tenían, en menor porcentaje que los educadores chilenos, como función principal *director* (2,3 y 3,7%, respectivamente), *planta técnico-pedagógica* (0,9 y 1,7%, respectivamente), *jefe unidad técnico-pedagógica* (0,5 y 2,0%, respectivamente) e *inspector general* (0,4 y 1,7%, respectivamente).

En relación a los niveles de enseñanza en los que se desempeñan los docentes inmigrantes, al igual que los docentes chilenos, estos lo hacen principalmente en *educación básica* y *educación media científico-humanista para niños y jóvenes*. Sin embargo, la distribución de los docentes inmigrantes entre los distintos niveles que componen el ciclo escolar obligatorio, en el año 2020, difirió a la de sus pares chilenos ($\chi^2(8) = 326,4, p < 0,001$). Así, se evidenció una sobrerrepresentación de los docentes inmigrantes en la *educación media científico-humanista para niños y jóvenes* (27,7%), respecto de sus pares chilenos (16,9%). A su vez, los docentes inmigrantes se encuentran sub-representados en los niveles de *educación de párvulos* (5,3%) y *educación básica niños y jóvenes* (47,5%), así como también en la categoría *no hace clases* (7,1%), en comparación a los docentes chilenos (8,4% en *educación de párvulos*, 50,6% en *educación básica niños y jóvenes* y 11,3% en la categoría *no hace clases*).

También existen diferencias significativas entre los docentes inmigrantes y chilenos respecto de su distribución en los distintos sectores de aprendizaje, en el año 2020 ($\chi^2(39) = 3.600,0, p < 0,001$). Así, los docentes inmigrantes ejercieron docencia, en mayor proporción, en el sector *lenguaje y comunicación* en enseñanza media, y particularmente en el subsector de *idioma extranjero*, (4,1% de los docentes inmigrantes se desempeñaron en este subsector de enseñanza media, respecto a un 1,7% de sus pares chilenos). También existe un mayor porcentaje de docentes inmigrantes en el sector de *matemáticas* en enseñanza media (8,3%), respecto del porcentaje de docentes chilenos que se desempeña en este sector (3,4%). En el sector de *ciencias naturales* en enseñanza media ocurre un patrón similar, con un 8,6% de docentes inmigrantes y un 3,1% de docentes chilenos ejerciendo docencia en este sector. Además, dentro del sector de *ciencias naturales* en enseñanza media, la tendencia de sobrerrepresentación de docentes inmigrantes es significativa para todos los subsectores (a saber, biología, física, química y otros).

En el año 2020, la situación contractual también difiere significativamente cuando se compara a educadores inmigrantes y chilenos. Este es el caso en establecimientos de dependencias *municipal* y *servicios locales de educación* ($\chi^2(13) = 296,3, p < 0,001$), donde los docentes inmigrantes tienen, en menor proporción que los docentes chilenos, contrato de tipo *titular* (19,06 y 46,6% respectivamente) y en mayor proporción contratos de tipo *contratado* (65,7 y 39,9%, respectivamente), *reemplazante* (4,9 y 2,0%, respectivamente) y *contratado SEP* (4,6 y 2,6%, respectivamente).

En el caso de los establecimientos con dependencia *particular subvencionada*, en el año 2020, se observan diferencias estadísticamente significativas en la misma línea ($\chi^2(12) = 637,7, p < 0,001$). Los docentes chilenos tienen, en mayor porcentaje que los docentes inmigrantes, contratos de tipo *indefinido* (54,6 y 27,2%, respectivamente) e *indefinido PIE* (2,2 y 0,5%, respectivamente). A su vez, los docentes chilenos tienen, en menor porcentaje que los docentes inmigrantes, contratos de tipo *a plazo fijo* (37,0 y 65,0%, respectivamente), *reemplazante* (1,3 y 2,4%, respectivamente) y *a plazo fijo SEP* (1,0 y 2,5%, respectivamente).

Finalmente, en los establecimientos de dependencia *particular pagada*, en el año 2020, también se observan diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(3) = 8,0, p < 0,05$), aunque de menor magnitud. En ellos, los docentes chilenos tienen, en mayor porcentaje que los docentes inmigrantes, aunque con una diferencia de baja magnitud, contratos de tipo *indefinido* (72,3 y 68,8%, respectivamente). A su vez, los docentes chilenos tienen, en un leve menor porcentaje que los docentes inmigrantes, contratos de tipo *a plazo fijo* (26,7 y 30,3%, respectivamente). En establecimientos de dependencia *particular pagada*, los docentes inmigrantes no tienen, en mayor medida que los docentes chilenos, contrato de tipo *reemplazante*.

Por otra parte, los educadores inmigrantes que se desempeñaron en el sistema escolar chileno en el año 2020, presentaron una movilidad significativamente mayor que sus pares chilenos durante el período de seis años estudiado ($z = -20.687, p < .01$). Considerando tanto cambios entre establecimientos como entradas y salidas del sistema escolar, los educadores inmigrantes presentaron 1,06 cambios, en promedio, mientras que los educadores chilenos presentaron sólo 0,87.

4.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CLASES LATENTES

El Análisis de Clases Latentes (ACL) se llevó a cabo para la submuestra de 1.368 educadores inmigrantes que se desempeñaron en el sistema educativo chileno el año 2020 y con valores válidos en las ocho variables de interés.

El modelo de cuatro clases latentes resultó ser el más parsimonioso, en tanto presentó el mejor ajuste de los seis modelos que se compararon, al presentar el BIC más bajo, además de originar grupos que incluyen porcentajes no menores de la muestra (la clase con un menor porcentaje de la muestra incluye a un 11,2%, es decir, 153 educadores inmigrantes). El índice de entropía para este modelo (0,85) supera el valor de corte recomendado de 0,80, lo que sugiere una buena clasificación de casos entre las clases identificadas.

Las cuatro clases latentes estimadas se describen en la Tabla 3 y se representan gráficamente en la Figura 5. Estas corresponden a los siguientes cuatro grupos de educadores inmigrantes cualitativamente distintos entre sí:

1) *Clase 1: Educadores inmigrantes de países latinoamericanos, en establecimientos del sector público y de nivel socioeconómico medio-bajo, desempeñándose como docentes de aula en áreas sin escasez, y precarizados (contratos no-indefinidos y alta movilidad)*. Los docentes en esta clase se desempeñan exclusivamente en establecimientos municipales o dependientes de Servicios Locales (100,0%). Estos educadores se encuentran en establecimientos de nivel socioeconómico medio-bajo (56,6%), bajo (26,3%) y medio (17,1%). Son casi exclusivamente solo docentes de aula (97,8%), y ejercen sólo en un moderado porcentaje como docentes de matemáticas y ciencias (19,4%). Estos docentes provienen casi exclusivamente de países latinoamericanos (98,2%), y solo un porcentaje muy menor posee contratos de titular o indefinidos (9,3%). Respecto a su movilidad, un alto porcentaje experimentó al menos dos cambios (entre establecimientos, o de entrada o salida del sistema escolar) en el período 2015-2020 (91,0%). Este grupo representa un 14,9% de la población de educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno.

2) *Clase 2: Educadores inmigrantes de países latinoamericanos, en establecimientos del sector privado subvencionado y de nivel socioeconómico medio y medio-bajo, desempeñándose en áreas de escasez y precarizados (contratos no-indefinidos y alta*

movilidad). Un 95,7% de los educadores en esta clase se desempeña en establecimientos particulares subvencionados, principalmente de nivel socioeconómico medio (39,7%) y medio-bajo (36,4%). Son principalmente solo docentes de aula (97,1%) y un alto porcentaje enseña *Matemáticas* y *Ciencias* (40,6%). Proviene casi exclusivamente de países latinoamericanos (99,3%) y solo el 10,0% tiene contrato de titular o permanente. Respecto a su movilidad, casi la totalidad experimentó al menos un cambio (entre establecimientos, o de entrada o salida del sistema escolar) en el período 2015-2020 (99,8%). Este grupo representa un 44,5% de la población de educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno.

3) *Clase 3: Educadores inmigrantes de países latinoamericanos y otros, en establecimientos del sector privado subvencionado y de nivel socioeconómico medio y medio-alto, desempeñándose como directivos y docentes de áreas sin escasez, y con contrato indefinido y menos movilidad.* Una alta proporción de los educadores en esta clase se desempeña en establecimientos particulares subvencionados (78,2%), seguida por la dependencia municipal o servicio local (21,8%). Además, se encuentran principalmente en establecimientos de nivel socioeconómico medio (43,6%) y medio-alto (24,5%). Un porcentaje importante se desempeña en cargos de autoridad en su establecimiento (26,7%) y como docentes de asignaturas generalmente distintas a *Matemáticas* y *Ciencias*, con un 10,3% desempeñándose en el subsector de *Idioma extranjero*. Un 82,2% de estos educadores proviene de países latinoamericanos y una alta proporción tiene contrato indefinido (85,7%). Respecto a su movilidad, solo un 43,3% experimentó uno o más cambios (entre establecimientos, o de entrada o salida del sistema escolar) en el período 2015-2020. Este grupo representa un 11,2% de la población de interés.

4) *Clase 4: Educadores inmigrantes de países no latinoamericanos, en establecimientos del sector privado no subvencionado y de nivel socioeconómico alto, desempeñándose en áreas de idioma extranjero y otras, con contrato indefinido y movilidad moderada.* Los docentes en esta clase se desempeñan en establecimientos particulares pagados (99,5%) y de nivel socioeconómico alto (99,7%). En su mayoría se trata de educadores que se desempeñan solo como docentes de aula (89,8%), aunque un 10,2% tiene cargo de autoridad. Un porcentaje considerable enseña idioma extranjero (21,6%) y ejercen sólo en un moderado porcentaje como docentes de matemáticas y ciencias (20,5%). Además, un importante porcentaje de estos docentes proviene de países no latinoamericanos (66,1%), y en gran parte se encuentran trabajando con contrato indefinido (61,7%). Respecto a su movilidad, solo un 77,6% experimentó uno o más cambios (entre establecimientos, o de entrada o salida del sistema escolar) en el período 2015-2020. Este grupo representa un 29,4% de la población de educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno.

Tabla 3. Porcentaje promedio de respuesta según clase para Modelo de 4 clases (n = 1.368)

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4
Tamaño de la clase	14,9%	44,5%	11,2%	29,4%
Dependencia Administrativa Establecimiento				
Municipal o Servicio Local	100,0%	4,2%	21,8%	0,0%
Particular Subvencionada	0,0%	95,7%	78,2%	0,5%
Particular Pagada	0,0%	0,1%	0,0%	99,5%
Nivel Socio-económico Establecimiento				
Bajo	26,3%	6,8%	12,5%	0,0%
Medio-Bajo	56,6%	36,4%	19,5%	0,0%
Medio	17,1%	39,7%	43,6%	0,0%
Medio-Alto	0,0%	17,1%	24,5%	0,3%
Alto	0,0%	0,0%	0,0%	99,7%
Cargo Autoridad				
Sí	2,2%	2,9%	26,7%	10,2%
No	97,8%	97,1%	73,3%	89,8%
Idioma Extranjero				
Sí	5,1%	2,1%	10,3%	21,6%
No	94,9%	97,9%	89,7%	78,4%
Matemáticas o Ciencias				
Sí	19,4%	40,6%	9,5%	20,5%
No	80,6%	59,4%	90,5%	79,5%
Grupo país de origen				
Latinoamericano	98,2%	99,3%	82,2%	33,9%
No Latinoamericano	1,8%	0,7%	17,8%	66,1%
Contrato titular o indefinido				
Sí	9,3%	10,0%	85,7%	61,7%
No	90,7%	90,0%	14,3%	38,3%
Movilidad				
0 cambios	9,0%	0,2%	56,7%	22,4%
1 cambio	64,2%	82,7%	36,0%	70,9%
2 cambios	19,6%	12,4%	5,0%	4,7%
3 cambios	5,4%	3,7%	1,1%	1,5%
4 cambios	1,8%	1,0%	1,2%	0,5%

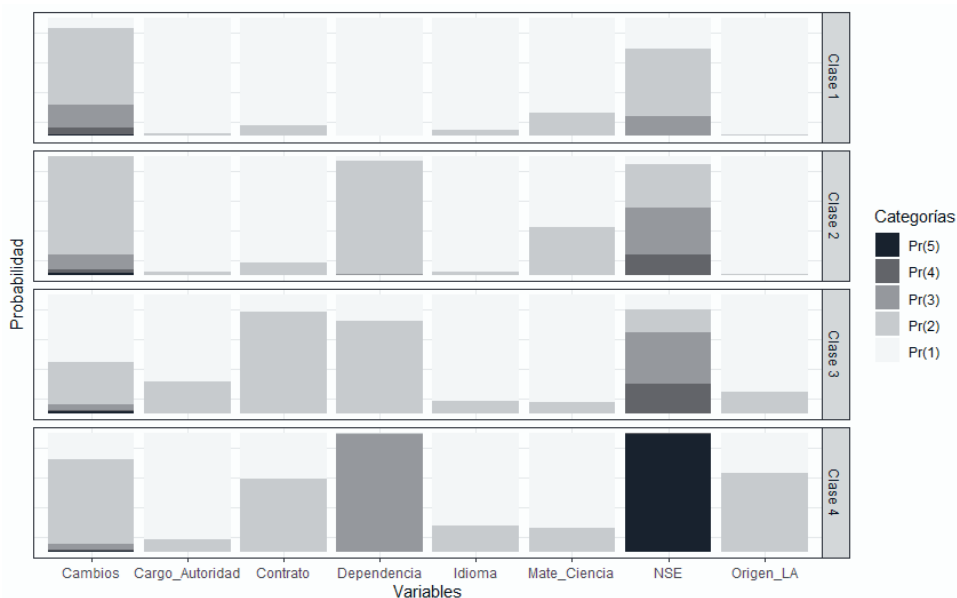


Figura 5. Resultados del modelo de 4 clases

A partir de los resultados, es posible señalar que la inserción de los educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno se da de manera segmentada, distinguiéndose cuatro grupos que se desempeñan en distintos contextos socio-económicos, y con roles y condiciones contractuales marcadamente diferentes.

En línea con la literatura sobre procesos de inclusión/exclusión de comunidades migrantes en Chile, la tipología identificada sugiere una segmentación en el acceso de los docentes inmigrantes al sistema escolar chileno, donde la diferencia en términos de procedencia nacional, entre otras distinciones, juega un rol importante (Galaz, Gissi & Facuse, 2020).

5. DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

El presente estudio tuvo como objetivos: 1) analizar las tendencias de participación de los educadores inmigrantes en el sistema escolar chileno en los últimos seis años, 2) caracterizar a los docentes y directivos inmigrantes, y compararlos con sus pares chilenos, y 3) explorar la conformación de grupos homogéneos de educadores inmigrantes, respecto de su inserción en el sistema.

Respecto al primer objetivo, se encontró que la presencia de docentes extranjeros en Chile es baja en comparación a otros países con tradición de inmigración (Donlevy *et al.*, 2016). Sin embargo, su participación aumentó en un 218,9% durante el período estudiado, con un acelerado crecimiento, y una mayor participación actual en la Región Metropolitana, en establecimientos particulares subvencionados, y por parte de educadores provenientes

de Venezuela, tendencia que es congruente con los datos generales de la inmigración internacional en Chile (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). Asimismo, se observó un crecimiento acelerado de la participación de estos educadores en los establecimientos particulares subvencionados. Esta situación podría ser explicada por condiciones más atractivas y por un proceso de postulación y contratación más expedito en este tipo de centros escolares, en comparación a los de dependencia pública, donde los educadores inmigrantes solo pueden acceder a un puesto laboral con la debida autorización, luego que se compruebe la carencia de personal docente idóneo (MINEDUC, 2020). Así, el acceso diferencial al sistema escolar, según dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, podría evidenciar obstáculos para los educadores inmigrantes, debido a procesos de contratación rígidos (Reid *et al.*, 2014).

Según su ubicación geográfica, se observó que estos educadores se están desempeñando, en una proporción relativamente más alta, en algunas de las regiones con mayor déficit de profesores, a saber, las regiones de L. G. Bernardo O'Higgins, Antofagasta y Tarapacá (Elige Educar, 2019).

En relación al segundo objetivo, los resultados señalan que, en general, los educadores inmigrantes se desempeñan, en una proporción significativamente mayor que sus pares chilenos, en establecimientos urbanos, siguiendo la tendencia de otros países con alta presencia de profesores inmigrantes (Bense, 2015; Caravatti *et al.*, 2014; Donlevy *et al.*, 2016), de dependencia particular subvencionada y privada, y de nivel socioeconómico alto. Además, se desempeñan, en mayor proporción que los educadores chilenos, como docentes de aula sin cargos de autoridad, es decir, tienen escaso acceso a puestos de poder y liderazgo dentro de sus establecimientos (Michael, 2006). En parte, esto podría explicarse por dificultades en la revalidación de sus títulos (Marom, 2017; Oloo, 2012), proceso requerido para postular a concursos de cargos directivos. Al respecto, es necesaria mayor investigación que permita identificar los factores que podrían estar dificultando la promoción profesional de los educadores inmigrantes.

También, se observó que los educadores inmigrantes, en comparación a sus pares chilenos, se desempeñan principalmente en el nivel de enseñanza media, y en asignaturas como matemática y ciencias. Esta situación podría indicar que están cubriendo plazas en algunas disciplinas donde se ha detectado déficit de profesores (Observatorio Docente, 2018). Pero, también, se observó que una gran proporción de educadores inmigrantes se dedica a la enseñanza de idiomas extranjeros. Asimismo, nuestro estudio informa que los educadores inmigrantes, en mayor proporción que sus pares locales, tienen contratos temporales y presentaron una mayor movilidad entre establecimientos durante el período estudiado. Estos resultados sugieren patrones de inserción laboral desiguales entre los educadores inmigrantes y los chilenos, los que se alinean con los resultados generales de empleo e inmigración a nivel nacional (Bravo, 2019; Expósito *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2015).

Contrario a la tendencia de mayor concentración de estudiantes inmigrantes en establecimientos educativos públicos (Ministerio de Educación, 2018; Stefoni & Corvalán, 2019), el presente estudio encontró que los docentes inmigrantes tienden a desempeñarse en establecimientos subvencionados y particulares pagados. Este patrón reduce la probabilidad de que los estudiantes inmigrantes, que asisten en mayor medida a establecimientos públicos (municipales y administrados por servicios locales), se encuentren con profesores inmigrantes y que, de acuerdo a lo sugerido por la literatura (Adair *et al.*, 2012; Ríos

& Montecinos, 1999; Schmidt, 2010), se beneficien de sus mayores competencias interculturales y de la identificación con ellos como modelos a seguir.

Finalmente, respecto al tercer objetivo, se encontró que, aunque los educadores inmigrantes corresponden a un selectivo grupo de alto nivel educacional dentro de la población inmigrante, su inserción en el sistema escolar chileno se da de manera segmentada, distinguiéndose cuatro grupos que se desempeñan en distintos contextos socio-económicos, y con roles y condiciones de estabilidad laboral marcadamente diferentes. Así, y en línea con la literatura internacional (Caravatti *et al.*, 2014), se observan al menos dos modelos de contratación de educadores inmigrantes, operando de manera paralela en el sistema escolar chileno: 1) educadores inmigrantes de países no latinoamericanos, en establecimientos del sector privado no subvencionado y de nivel socioeconómico alto, desempeñándose en áreas de idioma extranjero y otras (Clase 4), en correspondencia con el modelos de contratación con fines curriculares específicos o para la enseñanza de segundas lenguas, y 2) educadores inmigrantes de países latinoamericanos, en establecimientos del sector privado subvencionado y de nivel socioeconómico medio y medio-bajo, desempeñándose en áreas de escasez de docentes (Clase 2), en línea con el modelo de contratación de escasez, que tiene motivaciones financieras o basadas en las necesidades de obtener con mayor rapidez mano de obra o bien para cubrir la falta de recurso humano. Lo anterior sugiere un acceso diferencial de los educadores inmigrantes al sistema escolar chileno. Al respecto, preocupa particularmente la relativa precarización laboral y subordinación de los roles de los educadores inmigrantes que trabajan en contextos socialmente desaventajados. Se concluye que los patrones de participación de docentes inmigrantes en Chile se alinean, en parte, con las tendencias más amplias de inmigración e inserción laboral de inmigrantes en el país (Bravo, 2019; Expósito *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2015) y responden, también, a dinámicas propias del privatizado y socialmente segregado sistema escolar chileno (Valenzuela *et al.*, 2014).

En un contexto donde se prevé que la población de inmigrantes continúe aumentando (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018), puesto que Chile se ha constituido como uno de los destinos migratorios para los países de Sudamérica y el Caribe, se torna importante contar con instrumentos de política que permitan el adecuado acceso, desarrollo profesional y retención de los educadores inmigrantes en las que se considere, reconozca y valore su experiencia y su antecedentes culturales, a la vez que garantice una inserción laboral justa que les permitan proyectar un futuro profesional en nuestro país. Hasta la fecha, la política pública para profesores extranjeros se limita a habilitarlos para el ejercicio de la profesión (Ministerio de Educación, 2020), aplicando las mismas disposiciones para su desarrollo profesional y evaluación que las de sus pares chilenos (Ministerio de Educación, 2004; 2011; 2016). A ello se suma la segmentación y la mayor movilidad laboral encontrada en este estudio, las cuales son indicios de que sus procesos de inserción laboral podrían ser problemáticos. En este sentido, estas y otras barreras estructurales con las que se encuentran en Chile los inmigrantes altamente calificados (Marom, 2017; Michael, 2006; Reid *et al.*, 2014; Oloo, 2012), que se encuentran en situación de subempleo (Bravo, 2019) y de precarización contractual (Caravatti *et al.*, 2014), pueden impedir la reconstrucción de sus identidades profesionales, llevarlos al abandono de la profesión o a sentirse marginados. Por tanto, la contratación de educadores inmigrantes debe planificarse cuidadosamente para evitar el acceso desigual, y entregar garantías de apoyo centrado en su formación previa y sus experiencias profesionales que promuevan su participación igualitaria en el sistema educativo (UNESCO, 2019).

El presente estudio buscó realizar una primera aproximación a la presencia, heterogeneidad, distribución y situación laboral de los educadores inmigrantes en Chile. Hoy, el país se encuentra en un buen momento para armonizar la política migratoria y, junto con ello, para actualizar la Política Nacional Docente desde una visión profunda de diversidad cultural, y hacer frente al desafío de la incorporación de un enfoque educativo intercultural en el sistema escolar, que permee el currículo de enseñanza y que permita diversificar la profesión docente.

Por último, estudios futuros podrían realizar una caracterización más profunda que permita comprender la situación de inserción laboral e inclusión social de los educadores inmigrantes, y sus experiencias en el sistema escolar chileno, desde sus propias voces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adair, J. K., Tobin, J. & Arzubiaga, A. E. (2012). The dilemma of culturally responsive-ness and professionalization: Listening closer to immigrant teachers who teach children of recent immigrants. *Teachers College Record*, 114(12), Artículo 120303.
- Bense, K. (2012, 2-6 diciembre). *Narrative inquiry: a methodology for studying German migrant teachers' experiences in Australian classrooms* [Presentación en conferencia]. AARE APERA International Conference, Sydney, Australia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544529.pdf>
- Bense, K. (2015). German migrant teachers in Australia: Insights into the largest cohort of non-English speaking background teachers. *Issues in Educational Research*, 25(4), 381-396.
- Bravo, J. (2019). Mitos y realidades sobre el empleo migrante en Chile. En N. Rojas & J. T. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 49-71). LOM Ediciones.
- Campdesuñer, L. & Murillo, P. (2020). El conflicto en contextos culturalmente diversos desde la perspectiva de profesionales de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.388981>
- Caravatti, M. L., McLeod, S., Lupico, A. & Van Meter, N. (2014). *Getting Teacher Migration & Mobility Right*. Education International. <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/TeacherMigrationStudy.pdf>
- Collins, J. & Reid, C. (2012). Immigrant Teachers in Australia. *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 4(2), 38-61. <https://doi.org/10.5130/ccs.v4i2.2553>
- Donlevy, V., Meierkord, E. & Rajania, A. (2016). *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-169949326>
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.
- Elige Educar. (2019, mayo). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Informe-Metodolo%CC%81gico.-Ana%CC%81lisis-y-proyeccio%CC%81n-de-la-dotacio%CC%81n-docente-en-Chile_final.pdf
- _____. (2020, 6 octubre). *Análisis y proyección de la dotación docente en contextos rurales*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/10/ppt-rural-sitioweb.pdf>
- Expósito, F., Lobos, C. & Roessler, P. (2019). Educación, formación y trabajo: barreras para la inclusión en migrantes. En N. Rojas y J. T. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 107-142). Lom Ediciones.
- Fuentes, A. & Vergara, R. (2019). Los inmigrantes en el mercado laboral. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: Una mirada multidimensional* (pp. 65-99). Fondo de Cultura Económica.

- Galaz, C., Gissi, N. & Facuse, M. (2020). *Migraciones transnacionales, inclusiones diferenciales y posibilidades de reconocimiento*. Social-Ediciones.
- Goodman, L. A. (2002). Latent class analysis: The empirical study of latent types, latent variables, and latent structures. En J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (Eds.), *Applied Latent Class Analysis* (pp. 3–55). Cambridge University Press.
- Hagenaars, J. A. & McCutcheon, A. L. (Eds.). (2002). *Applied Latent Class Analysis*. Cambridge: University Press.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Características de la Inmigración Internacional en Chile, Censo 2017*. <http://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181123-documento-migracion.pdf>
- _____. (2020). *Censo 2017 de Población y Vivienda*. <http://www.censo2017.cl/microdatos/>
- Linzer, D.A. & Lewis, J. (2013). *poLCA: Polytomous Variable Latent Class Analysis. R package version 1.4*. <http://dlinzer.github.com/poLCA>.
- 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.
- 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>
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22, 164–178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.005>
- Ministerio de Educación. (2004). Ley N° 19.961 *Sobre Evaluación Docente*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=228943>
- _____. (2011). Ley N° 20.501 *Calidad Y Equidad De La Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022346&idVersion=2011-02-26>
- _____. (2016). Ley N° 20.903 *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. <http://www.rmm.cl/biblioteca-digital/ley-ndeg-20903-crea-el-sistema-de-desarrollo-profesional-docente-y-modifica-otras>
- _____. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EEFinal-1-1.pdf>
- _____. (2020). *Autorización profesores extranjeros*. <https://www.comunidadescolar.cl/autorizacion-para-el-ejercicio-de-la-funcion-docente/>
- New Teacher Center. (2018). *Teacher induction programs standards*. New Teacher Center. <https://info.newteachercenter.org/l/576393/2018-08-14/3476ddg>
- _____. (2019). *Counting the cost: A commitment to educational equity that yields returns: Technical report*. <https://newteachercenter.org/resources/>
- Nylund-Gibson, K. L. & Choi, A. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440-4614. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>
- Observatorio Docente. (2018). *Informe nro. 6: Evolución de la oferta de formación docente en carreras de Pedagogía en Educación Media por macro-zona*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1381
- Oloo, J. A. (2012). Immigrant teachers in Saskatchewan schools: A human resource perspective. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(2), 219-237.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2010). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Publicaciones OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264046276-es>
- _____. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D. & Escribano, M. R. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, Artículo 103126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126>
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-45.
- Reid, C., Collins, J. & Singh, M. (Eds.) (2014). *Global teachers, Australian perspectives. Goodbye Mr Chips, Hello Ms Banerjee*. Springer Science + Business Media.
- Ríos, F. & Montecinos, C. (1999). Advocating Social Justice and Cultural Affirmation: Ethnically Diverse Preservice Teachers' Perspectives on Multicultural Education. *Equity & Excellence in Education*, 32(3), 66-76.
- Rojas, N., Silva, C. y Gálvez, D. (2019). Condiciones de vida de los migrantes en territorio chileno: caracterización comparativa con la población nacional y sus contextos de origen. En N. Rojas y J. T. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 261-295). Lom Ediciones.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4) 261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Santoro, N., Reid, J. & Kamler, B. (2001). Teachers talking difference: Teacher education and the poetics of anti-racism. *Teaching Education*, 12(2), 191-212. <https://doi.org/10.1080/10476210124956>
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers, diaspora, indigenous, and minority education. *Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 4(4) 235-252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>
- Scott, S. (2019). New Middle-Class Labor Migrants. En S. Ratuva (Ed.), *The Palgrave Handbook of Ethnicity* (pp. 1-20). Springer Singapore.
- Sharplin, E. (2009). Bringing them in: The experiences of imported and overseas-qualified teachers. *Australian Journal of Education*, 53(2), 192-206. <http://dx.doi.org/10.1177/000494410905300207>
- Silva, C., Palacios, R. & Tessada, J. (2015). Inmigrantes profesionales: propuestas de mejora para que ejerzan en Chile. En *Propuestas para Chile* (pp. 273-303). Pontificia Universidad Católica. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/concurso-de-politicaspUBLICAS-2/propuestas-para-chile-2014/propuestas-para-chile-2014-capitulo-9/>
- Stefoni, C. & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- UNESCO (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. París, UNESCO.
- _____. (2021). *Derecho a la Educación bajo Presión: Principales Desafíos y Acciones Transformadoras en la Respuesta Educativa al Flujo Migratorio Mixto de Población Venezolana en Chile*. Santiago, UNESCO.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Yang, P. (2020). Differentiated inclusion, muted diversification: immigrant teachers' settlement and professional experiences in Singapore as a case of 'middling' migrants' integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1769469>