Agencia de
Calidad de la
Educación

Etnicidad como variable de ajuste a la Categoría de Desempeño

Esta publicación usa criterios de lenguaje inclusivo tales como núcleos femeninos y no solo masculinos, según sentido particular [ej., *madres, padres y apoderados*], integración de género en nomenclaturas específicas [ej., *director(a)*] o empleo del femenino en usos históricamente masculinos [ej., *ciudadanía* en vez de *ciudadanos*], entre otros. Sin embargo, para evitar la saturación gráfica y léxica, que dificulta la comprensión y limita la fluidez de lo expresado, y en consonancia con la norma de la Real Academia Española, se usará el masculino sin marcar la oposición de géneros en la mayoría de los nombres y determinantes que el texto provea [ej., *las educadoras*], según su formato e intención comunicativa.

Etnicidad como variable de ajuste a la Categoría de Desempeño

Agosto 2021
División de Estudios, Agencia de Calidad de la Educación
contacto@agenciaeducacion.cl
600 225 43 23, opción 1
Morandé 360, piso 9
Santiago de Chile
2021

Índice

1. Antecedentes **5**

2. Introducción **6**

3. Marco teórico **9**

3.1 Educación y etnicidad **11**

3.2 Interseccionalidad en educación **16**

4. Marco metodológico **19**

4.1 Datos **20**

4.2 Variables y método **22**

4.2.1 Análisis descriptivo 22

4.2.2 Análisis inferencial 22

5. Resultados **25**

5.1 Migración **25**

5.1.1 Análisis descriptivo 25

5.1.2 Análisis inferencial 29

5.2 Pueblos originarios **32**

5.2.1 Análisis descriptivo 32

5.2.2 Análisis inferencial 36

6. Conclusiones **39**

Referencias 43

Anexos 51

1. Antecedentes

La Ley 20529 establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (en adelante Ley SAC) y estipula que el objetivo de la Agencia de Calidad de la Educación será evaluar y orientar el sistema educativo para promover el mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas. Para dar cumplimiento a este objetivo, también se le asigna a la Agencia la tarea de "Ordenar los establecimientos educacionales en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje y de los otros indicadores de calidad educativa con la finalidad de identificar las necesidades de apoyo" (artículo 10, letra c).

Así emerge la Categoría de Desempeño, la cual corresponde a un índice de resultados ajustados para clasificar establecimientos educacionales. Dicho índice se compone en un 67 % por el indicador de Estándares de Aprendizaje; y en un 33 % por los indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), el indicador de puntaje Simce, y el indicador de tendencia Simce. Finalmente, al tratarse de una herramienta que tiene consecuencias de apoyo y de responsabilización, se entiende que es necesario ajustar los resultados por las características de los estudiantes. Así, se atiende las dificultades de brindar educación de calidad en contextos desfavorables. De esta manera, las escuelas son clasificadas en cuatro Categorías de Desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente.

Las **características de ajuste** por estudiante corresponden específicamente a: Nivel de vulnerabilidad; Escolaridad de la madre; Ruralidad o aislamiento; Ascendencia indígena; Entrada de alumnos con bajo rendimiento académico; Entrada de alumnos con alto rendimiento académico; Alumnos con necesidades especiales y; Tasa de delitos de violencia intrafamiliar.

La Ley SAC establece también que, en un plazo no inferior a cuatro años y que no exceda los ocho, se puede realizar una revisión de los componentes de la metodología de clasificación, a fin de generar una actualización de la misma. Por este motivo, este documento tiene la finalidad de evaluar la pertinencia de **incorporar la variable migración y ascendencia indígena** como parte de las características de ajuste de la Categoría de Desempeño.

2. Introducción

En las últimas décadas ha habido un explosivo interés por la identificación y reconocimiento de la cuestión étnica. Esto se debe a diferentes causas, tales como las movilizaciones de estos mismos grupos (Lloréns, 2002), como también el claro vínculo de esta categoría social con las desigualdades sociales (Allen y Chung, 2000; Jelin, 2014; McAll, 1990).

Los primeros estudios sobre esta temática se vinculaban más bien al concepto de raza, haciendo diferencias según los rasgos fisiológicos (Banton, 1987). No obstante, con el paso del tiempo se han ampliado las perspectivas haciendo énfasis en las diferencias culturales, lo cual se ha agrupado bajo el concepto de etnicidad (Lloréns, 2002; Williams, 1983). Así, este concepto se hace cargo de las diferencias del tipo racial, nacional, lingüístico, religioso o cultural (Lloréns, 2002). En este sentido, se reconoce que es un constructo social que genera desigualdades (Exley, 2016 Jelin, 2014; Stepan, 1991).

En el ámbito educacional la etnicidad ha sido un eje fundamental de análisis dado a que se asocia a brechas educativas. Debido a que es un constructo social estratificante, tiene efectos en el proceso educativo, lo que gatilla diferencias en el desempeño académico. Diversos estudios han desarrollado esto, evidenciando diferencias de resultados según color de piel, pertenencia a pueblos originarios y nacionalidad (Bécares & Priest, 2015; Gillborn, 1997; McEwan, 2004; McEwan, 2008; Noe et al., 2005; Stevenson & Whelan 2013; Strand, 2014; Tomlinson, 1991; Winkler & Cueto, 2004).

Chile es considerado como un país multicultural, en el cual hay presencia de diversos pueblos originarios y un porcentaje importante de estudiantes pertenecen a estos pueblos (SIGE, 2019). Por su parte, en los últimos años ha habido un importante aumento de matrículas de estudiantes extranjeros (SIGE, 2019) lo cual ha implicado significativas transformaciones para los establecimientos educacionales chilenos.

Por ello, este estudio busca evaluar la pertinencia de incluir las variables de migración y ascendencia indígena como parte de las características de ajustes a la Categoría de Desempeño. Para ello, se pretende identificar el rendimiento obtenido por los estudiantes migrantes y de pueblos originarios; compararlo con el desempeño promedio logrado por estudiantes chilenos y los que no pertenecen a pueblos originarios; y analizar si las diferencias de aquellas nacionalidades y pueblos originarios se deben a otras variables de contexto.

Usando datos Simce 2015-2018 (educación básica y media en las asignaturas de Lenguaje y Matemática), se realiza un análisis descriptivo de los resultados educativos para diagnosticar posibles diferencias de resultados. A partir de estos, se aplica también un análisis inferencial y así, se pretende identificar el efecto de tanto la migración como la pertenencia a pueblos originarios en los resultados educativos.

Este documento parte con una discusión teórica sobre los principales temas que considera la investigación. Así, se presenta una revisión de los principales estudios sobre etnicidad, su relación con educación y tensión con respecto a la interseccionalidad. Después se presenta la metodología, considerando los datos a utilizar y su tratamiento. Seguido de esto, se describen y analizan los resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones con los principales temas levantados a lo largo del estudio.

3. Marco teórico

Las ciencias sociales han tenido una larga trayectoria en el estudio de la etnicidad. No obstante, aún no hay un claro consenso en su definición y operacionalización. Esto se debe a que la etnicidad varía de acuerdo con la nación y/o localidad, adquiriendo diferentes características según cada contexto (Lloréns, 2002; Singlenton, 1977; Winkler & Cueto, 2004). Es decir, en algunas zonas predomina una noción de etnicidad asociada a la procedencia indígena, en otras a las herencias de la esclavitud y, en otras, a la migración. En este sentido, la conceptualización y medición de la etnicidad puede diferir según el contexto. Pese a esto, existen ciertos acuerdos sobre sus nociones básicas.

En un inicio, los estudios de etnicidad estaban vinculados al concepto de raza, aludiendo a las diferencias fisiológicas como un factor relevante en las desigualdades sociales (Banton, 1987). En tanto, durante el siglo XX, las ciencias sociales adoptan el término etnicidad para sustituir las connotaciones peyorativas asociadas al término raza (Williams, 1983). Asimismo, el concepto de etnicidad busca ampliar el significado del término y avanzar desde una comprensión que alude a diferencias fisiológicas hacía uno que considera aspectos sociales, culturales e idiosincráticos (Lloréns, 2002). En este sentido, por etnicidad es posible entender:

> *las colectividades que existen dentro de una sociedad mayor y que se consideran o identifican a sí mismas como una comunidad distinguible frente al conjunto social, o que son identificadas y consideradas como diferenciadas por otras colectividades o por el resto de la sociedad precisamente por compartir a su interior tales características culturales (Lloréns, 2002, p. 660).*

En línea con lo recién descrito, es posible señalar que la etnicidad refiere a una identificación en base al origen; una distinción cultural y social; y que es una unidad de un sistema social de relaciones más amplio (Singlenton, 1977). Es decir, la etnicidad es una forma de clasificar diferencias culturales complejas (Wade, 2000), las cuales pueden ser del tipo racial, nacional, lingüístico, religioso o cultural (Lloréns, 2002). Etnicidad se diferencia de etnia en la medida en que este último, refiere a la pertenencia de un grupo específico, mientras que etnicidad son las características generales de cada uno de esos grupos (Sepúlveda, 2010). En este sentido, Lloréns (2002) plantea que estas características corresponden al idioma, antepasados comunes, ocupación prolongada en espacio geográfico, raza e identidad étnica.

En este escenario, la etnicidad es una construcción social dado a que se sustenta sobre contrastes culturales para identificar y clasificar la diferencia. Tal como se mencionó, la etnicidad depende del contexto, lo que le otorga un carácter situacional y multívoco (Wade, 2000). Por esto, la etnicidad es un constructo social cargado de valoraciones arbitrarias estratificantes, tal como la clase social y el género, y que, por tanto, es una fuente de desigualdad social (Exley, 2016; Jelin, 2014; Stepan, 1991).

Cabe señalar que el concepto de etnicidad no está exento de cuestionamientos. En primer lugar, no toma en cuenta los híbridos y fragmentaciones de las identidades étnicas. Es decir, no considera la mezcla de identidades dentro de los diferentes contextos y, por lo tanto, excluye los distintos tipos posibles de identidad étnica (Wade, 2002). En la misma línea, este concepto es incapaz de abordar la realidad global, reduciéndose al contexto nacional y/o local. Debido al fuerte proceso de globalización y migración, han surgido diversas transformaciones alrededor del mundo. No obstante, el concepto de etnicidad se comprime a los distintos contextos, obviando este fenómeno general. Frente a esto, diversos autores han planteado el término "diáspora" como más adecuado para la situación global actual, y de este modo, abordar esta temática de modo integral (Hall, 1990; Gilroy, 1993; Anthias, 1998). No obstante, para efectos de este estudio, el concepto de etnicidad es adecuado dado a que tiene un alcance nacional y, por lo tanto, requiere identificar las diferencias culturales dentro de la sociedad chilena.

3.1 Educación y etnicidad

La etnicidad es un concepto relevante al analizar los sistemas educativos [1]. Esto no solo por las vastas evidencias de su asociación con los resultados educativos, sino que también, porque reproduce las inequidades sociales a una temprana edad (Heath y Brinbaum, 2007; Singlenton, 1977). Tal como plantea Valenzuela et al. (2010), los logros educativos son un importante predictor de la posición social en países democráticos y, por lo tanto, son altamente relevantes en las actuales sociedades. De este modo, categorías sociales –tales como la etnicidad– determinarían futuras inequidades, lo que es crítico para el problema de desigualdad.

Muchos estudios han analizado la relación entre resultados educativos y etnicidad. Por ejemplo, investigaciones en Reino Unido han demostrado que hay diferencia de logros de acuerdo a la etnicidad, donde los afrocaribeños y los asiáticos tienen resultados educativos más bajos (Gillborn, 1997; Tomlinson, 1991; Strand, 2014). Esto es similar en Estados Unidos, donde algunos estudios (Bécares y Priest, 2015; Srevenson y Whelan, 2013) han señalado que hay una brecha educacional entre los estudiantes pertenecientes a alguna etnia y sus pares blancos. Así, los afroamericanos e hispanos están al final de la escala de desempeño.

En Latinoamérica la etnicidad remite más bien a pueblos originarios que a la migración, no obstante, los resultados muestran una tendencia similar (Winkler & Cueto, 2004). Por ejemplo, en Bolivia hay una amplia brecha de resultados educativos a favor de los estudiantes que hablan español en el hogar en vez de quechua o aymara (McEwan, 2004); esto es similar en Ecuador (Aracil & Winkler, 2004). En Brasil también se generan brechas, pero están más bien asociadas al color de piel que a la lengua utilizada en el hogar (Rosemberg, 2004). De acuerdo con los datos nacionales, en Chile cerca de un 7 % de los estudiantes se declara perteneciente a una minoría étnica (Agencia de Calidad de la Educación, 2018), la cual es principalmente mapuche. Tal como han demostrado algunos estudios (Noe et al., 2005; McEwan, 2004; McEwan, 2008), aquellos pertenecientes a una etnia tienen resultados inferiores a los no pertenecientes a una etnia. Aunque se podría pensar que esto es un problema de la región Latinoamericana, Australia –que tiene una significante proporción de población indígena– también muestra las mismas tendencias (Ford, 2013).

[1] Tal como se plantea al inicio del estudio, por etnicidad se entiende todo lo referente a color de piel, pertenencia a pueblos originarios y migración.

Puede haber múltiples posibles explicaciones para estas diferencias de resultados. En primer lugar, hay diversas investigaciones que las han atribuido a la alta correlación entre nivel socioeconómico y la pertenencia a alguna etnia (Gillborn, 1997; Tomlinson, 1991; Strand, 2014). En este sentido, los estudiantes de una etnia son generalmente asociados a niveles socioeconómicos bajos y, por lo tanto, tienen resultados más bajos. Esto se explica en que los padres con altos niveles de educación –que se asocian a altos niveles socioeconómicos– trasfieren a sus hijos la habilidad de triunfar en los estudios (Savage et al., 2015). Esto se debe a que estos poseen la habilidad de compartir un modo de discurso, tipo de interacciones sociales y orientación estética común con sus profesores (Goldthorpe, 2007) y, por lo tanto, se benefician del sistema educativo; por su parte, los otros estudiantes no poseen dichas habilidades y, por ende, les es difícil ajustarse al sistema educativo (Goldthorpe, 2007).

Entonces, la correlación entre estudiantes de una etnia y el nivel socioeconómico hace referencia principalmente al nivel educacional de los padres. Tal como McEwan (2004) sugiere, el nivel educacional de los padres de estudiantes de una etnia en general es más bajo que el de los padres de estudiantes que no son de una etnia. Por lo tanto, esto es lo que afectaría en sus resultados. En esta línea, estudios de seguimiento de migrantes de segunda generación[2] indican que, en algunos países, las brechas educativas desaparecen al controlar por el nivel educacional de los padres (Dustmann et al., 2012; Heath y Brinbaum, 2007). Por lo tanto, en estos casos, el nivel socioeconómico explicaría las brechas de los estudiantes de una etnia.

No obstante, no hay un consenso en esta perspectiva. De acuerdo a la evidencia indicada por Connolly (2006), Demack et al. (2000), Dustmann et al. (2010), Heath y Brinbaum (2007), Rothon (2007) las diferencias de resultados entre estudiantes que pertenecen a una etnia y los que no, persisten al controlar por nivel socioeconómico. De manera similar, Heath y Brinbaum (2007) constatan que para migrantes de segunda generación las brechas de desempeño académico se mantienen al controlar por nivel socioeconómico en la mayoría de los países cuando se trata de estudiantes que provienen de países menos desarrollados.

[2] Hijos de migrantes nacidos en el país de destino.

Por ende, en algunos casos, el nivel socioeconómico puede explicar las brechas educativas referentes a la etnicidad; en otros no. Tal como se mencionó, la etnicidad varía muchísimo de acuerdo con los países y, por lo tanto, esto puede estar relacionado a las diferencias de resultados. No obstante, lo que está claro es que, en muchos de los casos, hay un remanente en las diferencias de resultados que no lo explica el nivel socioeconómico (Heath & Brinbaum, 2007). Por esto, ello puede implicar que hay más elementos en la relación entre etnicidad y resultados educativos.

Un primer elemento corresponde a las disonancias culturales. Dentro de las múltiples posibilidades de estas, el lenguaje toma un rol fundamental. Diversas investigaciones han evidenciado que la falta de fluidez de los padres de la lengua oficial del lugar de destino, como también, si la principal lengua utilizada en el hogar difiere a la lengua oficial, tienen un efecto negativo en los resultados académicos de los estudiantes (Aracil y Winkler, 2004; Esser, 2006; Dustmann et al., 2012; Heath y Brinbaum, 2007; McEwan, 2004). Esto se explica en que dicha situación, dificulta el apoyo parental en las tareas escolares, explicando las brechas de resultados (Heath y Brinbaum, 2007).

No obstante, la lengua materna no es el único gatillante de desigualdades dentro de las disonancias culturales. Hay diferencias de resultados entre estudiantes pertenecientes a etnias y sus pares, aunque tengan la misma lengua nativa. Ejemplo de esto es el caso de Reino Unido, donde los estudiantes caribeños tienen desventajas educacionales pese a tener el mismo idioma (Rothon, 2007). Frente a esto, algunos estudios realizados por Mac y Ghail (1988) y Youdell (2003) explican este fenómeno por medio de la *resistencia*[3] a la escolarización, dado el racismo del sistema.

En este contexto, emerge la Teoría Crítica de Raza (CRT, por su sigla en inglés). Esta teoría se centra en la hegemonía blanca, criticando gobernanzas, políticas y prácticas sociales que afectan negativamente a las personas de color (Ford, 2013); en este sentido, esta teoría tensa la historia de discriminación racial y étnica. En el campo educacional, esto implica una crítica a como los estudiantes son construidos según su raza/etnia, como también los mecanismos por los cuales ellos acceden –o se les niega- el conocimiento blanco y sus propias historias (Ladson-Billing, 2005). Esto determina a dichos

[3] Los autores se refieren a resistencia como un mecanismo para enfrentar las exclusiones y discriminaciones del sistema. Así, la resistencia llevaría a que dichos estudiantes tomen una posición en contra del sistema educacional y distintos elementos asociado a este.

estudiantes a estar *atrapados en la desigualdad* (Ford, 2013; Gillborn, 2008), lo que significa que los estudiantes de una etnia están perpetuados a un circulo de desigualdades educacionales a menos que se haga un drástico cambio en el sistema.

Por esta razón, es posible que los profesores mantengan bajas expectativas de los estudiantes procedentes de una etnia, lo que también es otro probable elemento que explica las diferencias de resultados (Gillborn et al., 2012; Gillborn, 2015; Ladson-Billings 2009; Ong 2005; Riegle-Crumb & Humphries 2012;). Tal como dan cuenta estos estudios, en muchos casos los profesores mantienen bajas expectativas de los estudiantes pertenecientes a una etnia, tanto de manera directa como indirecta. Así, cuando hay diferencias de resultados, estos asumen un bajo nivel de rendimiento como indicador del verdadero potencial del estudiante, en vez de concebirlo como un indicador de aprendizaje que puede cambiar (Gillborn, 2015).

Ahora, debido a la historia de conquista y colonialismo, en Latinoamérica, y específicamente en Chile, a la CRT se le ha otorgado un significado distinto al contexto de las escuelas. Tal como Boitano (2015) sugiere, el Estado chileno fue construido por una elite que consideraba que Europa era el portador de la modernidad y el desarrollo. Así, cualquiera que no se adecue a esos patrones, era excluido, patrón que siguió aplicando. Consecuentemente, el currículum escolar tendría un carácter eurocéntrico, dejando fuera todo tipo de conocimiento o prácticas propias de los grupos étnicos (Quintriqueo et al., 2015; Arias-Ortega et al., 2018). Bajo estas nociones, los estudiantes pertenecientes a una etnia tienen resultados más bajos debido a que están *atrapados en la desigualdad*.

Adicionalmente, con respecto al contexto chileno, también se ha sugerido que la segregación escolar –la cual es significativa-, afecta en la diferencia de resultados educativos (McEwan, 2004; Noe et al., 2013). Tal como Noe et al. (2013) indican, en Chile, la composición del aula es una variable relevante al analizar las brechas educativas entre estudiantes que pertenecen a una etnia y los que no. En base a sus resultados, muestran que independiente de la condición étnica, estar en una sala de clases con estudiantes de buen desempeño mejora el rendimiento individual. Así, el remanente no explicado por las características del hogar sobre las brechas educativas podría enten-

derse por el efecto par. En contraste, McEwan (2004) plantea que, pese a la incorporación de dicha variable, se mantiene un remanente no explicado en las brechas educativas que puede deberse a variables no observadas o tratamiento desigual de los estudiantes. No obstante, el punto importante es que la composición del aula en Chile explica en cierta medida las brechas de resultados entre estudiantes que pertenecen a una etnia y los que no (Canales & Webb, 2018).

Finalmente, también es relevante señalar ciertos elementos que permiten disminuir la brecha de resultados entre estudiantes que pertenecen a una etnia y los que no. De acuerdo con Tomlinson (1991), se ha reportado que en general, los padres de los estudiantes inmigrantes tienen altas expectativas sobre sus hijos. Esto se fundamenta en el deseo de movilidad social, lo que también podría tener un efecto significativo en los resultados de dichos estudiantes. En la misma línea, hay evidencias de que, en contextos en que hay expectativas de discriminación en el acceso al mercado laboral, los estudiantes migrantes tienen mayores aspiraciones y continuidad en el sistema educacional (Heath y Brinbaum, 2007). Es decir, para estos estudiantes, los buenos resultados y la continuidad en sus estudios podrían sopesar la posible discriminación por su etnia.

Cabe señalar que la etnicidad no solo tiene efectos en el desempeño escolar. Algunos estudios han profundizado en las implicancias de esta variable en la asistencia escolar. Con respecto a esta, ciertos estudios (Colding et al., 2009; Guo, 2002) han evidenciado que los estudiantes migrantes tienen asistencia escolar más baja que los estudiantes nacionales. Por su parte, los estudiantes con ascendencia indígena también presentan una asistencia más baja que sus pares (Purdie y Buckley, 2010; Rodríguez et al. 2020). En Chile, la tasa de asistencia escolar es más baja para los estudiantes migrantes que los estudiantes nacionales en todos los grados educacionales, a excepción de los primeros años (0 a 2 años). De acuerdo con los datos, los estudiantes extranjeros tienen una menor probabilidad de asistencia, lo cual se agudiza al pertenecer a un grupo socioeconómico más bajo (García y Friz, 2019). Asimismo, los estudiantes de origen mapuche también presentan tasas más bajas de asistencia escolar (Rodríguez et al., 2020).

Frente a esto, una de las posibles explicaciones son los niveles de segregación. Tal como Lawson y Lawson (2013) señalan, las tasas de asistencia escolar suelen ser más bajas en sociedades socioeconómicamente segregadas, tal como es el sistema educativo chileno. Con respecto a la asistencia de estudiantes de ascendencia indígena, se ha indicado que puede deberse a la falta de reconocimiento de las escuelas sobre su cultura e historia; al fracaso de comprometer a padres y apoderados; y a las continuas desventajas en la vida cotidiana de estos estudiantes (Biddle et al. 2004; Herbert et al. 1999; Schwab 2001).

3.2 Interseccionalidad en educación

Hasta el momento, se han presentado distintas perspectivas referentes a la relación entre etnicidad y resultados educativos. En general, dichas perspectivas consideran la etnicidad como una variable independiente que afecta de manera aislada al rendimiento escolar. No obstante, no es posible analizar las diferencias de resultados sin una perspectiva de interseccionalidad del fenómeno. Es decir, hay que analizar cómo interactúan las distintas categorías sociales en este ámbito.

El concepto de interseccionalidad fue acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989, refiriéndose a las posiciones simultáneas que un individuo puede tener (Phoenix & Pattynama, 2006). Esto significa que las categorías sociales estratificantes no operan de manera separada, sino más bien, están entrelazadas y actúan de manera conjunta, ubicando a los individuos en múltiples posiciones. En este sentido, este enfoque reconoce posiciones simultáneas, por ejemplo, para mujeres negras o de clases trabajadoras (Phoenix & Pattynama, 2006). Sin embargo, el punto relevante es que la interseccionalidad es más que la simple suma de las categorías estratificantes (Crenshaw, 1989). De esta manera, las intersecciones crean categorías nuevas y más complejas en contraste a considerar simplemente una categoría a la vez; por ejemplo, como Crenshaw (1989) plantea, las mujeres negras tienen una forma particular de subordinación, que difiere de las mujeres blancas. Esto se debe a que la intersección de género y raza, crea nuevas posiciones de subordinación.

Hay diversos estudios sobre la interseccionalidad en el ámbito educativo (Bécares & Priest, 2015; Dekkers et al., 2000; Gillborn, 2015; Ispa-Landa, 2013; Kingdon and Cassen, 2010; Morris, 2005; Strand, 2014; Zwier & Grant, 2014). En general, estos dan cuenta que la escuela reproduce desigualdades de acuerdo con las interacciones de las distintas categorías sociales. Por ejemplo, Ispa-Landa (2013) indica que, hasta en establecimientos inclusivos en Estados Unidos, el comportamiento de las minorías étnicas es percibido como actitudes inapropiadas del género. Ella sugiere que las estudiantes negras son estereotipadas como del *gueto* o ruidosas y, por lo tanto, son excluidas dado que no cumplen con los estereotipos de género asociados a la feminidad. En contraste, los niños negros no tienen este problema puesto que son considerados como incapaces de alcanzar éxito académico. Así, se concluye que las niñas negras son excluidas debido a que son una amenaza para la dominación blanca y el orden de género. Esto, como otros ejemplos más, dan cuenta que, por medio de la interseccionalidad de categorías sociales, los estudiantes tienen inequidad de experiencias en la escuela. Consecuentemente, hay diferencias en esferas altamente relevantes para el desarrollo de los estudiantes –tales como el bienestar–, los cuales pueden tener una influencia significativa en el desempeño académico (Aron et al., 2017).

Por su parte, Bécares y Priest (2015) también identifican efectos de las interacciones en Estados Unidos. Estas dan cuenta de que la etnicidad afecta en mayor medida a los grupos socioeconómicos más vulnerables, y los negros y latinos se encuentran en desventaja en comparación a los estudiantes blancos. En contraste, en los grupos socioeconómicos altos, los estudiantes blancos son los que más se benefician del sistema educacional (Brooks-Gunn et al., 1993). Por otra parte, también evidencian que hay diferencias de género según la asignatura. Por ejemplo, las niñas de una etnia tienen resultados más bajos en todas las asignaturas; por su parte, en lectura, las niñas blancas tienen mejores resultados. De esta forma, las autoras sugieren que las diferencias socioeconómicas son guiadas por la discriminación de género y raza a nivel estructural e individual, afectando así los resultados educativos (Bécares y Priest, 2015).

4. Marco metodológico

El objetivo general propuesto para este estudio corresponde al siguiente: Evaluar la pertinencia de incluir las variables de migración y ascendencia indígena como características de ajustes a la Categoría de Desempeño.

En tanto, los objetivos específicos son:

- Identificar el rendimiento obtenido por los estudiantes migrantes y de pueblos originarios en las pruebas Simce de Lenguaje y/o Matemática durante las mediciones de 2015-2018.
- Comparar estos resultados con el desempeño promedio logrado por estudiantes chilenos y los que no pertenecen a pueblos originarios.
- Identificar los estudiantes migrantes y pueblos originarios que tienen un desempeño promedio por debajo del promedio de los estudiantes chilenos y los que no pertenecen a pueblos originarios.
- Analizar si las diferencias de aquellas estudiantes migrantes y pueblos originarios se deben a otras variables de contexto.

Por ello, se realiza primero un análisis descriptivo para identificar si hay diferencias de puntajes entre estudiantes extranjeros y chilenos, como también entre estudiantes que pertenecen a pueblos originarios y los que no. Con esto se busca identificar el efecto de la migración y la pertenencia a pueblos originarios sobre el desempeño académico, en comparación con los estudiantes chilenos o no pertenecientes a pueblos originarios y, por ende, si deberían de ser considerados como característica de ajuste a la Categoría de Desempeño. En particular, se realizó un análisis por nacionalidades, considerando una cantidad mínima de estudiantes de esa nacionalidad en el país.

Luego, se realizan una serie de regresiones múltiples para analizar si las diferencias de desempeño se deben a otras variables de contexto, tales como el nivel socioeconómico, escolaridad de la madre u otras.

4.1 Datos

Los datos utilizados para realizar esta investigación corresponden a tres fuentes. La primera a los datos de estudiantes que han rendido Simce de Lenguaje y/o Matemática durante el periodo 2015-2018 (n=2815107).

Tabla 4.1 *Universo registros Simce a nivel alumno periodo 2015-2018*

Año	4.° básico	6.° básico	8.° básico	II medio
2015	213 899	217 105	223 199	205 137
2016	217 034	219 239	-	207 577
2017	224 946	-	216 831	206 789
2018	232 273	207 577	-	208 145

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

La segunda fuente de datos utilizada corresponde al puntaje promedio obtenido por los establecimientos educacionales chilenos para las pruebas Simce de Lenguaje y Matemática durante el proceso 2015-2018 (n=75860). Además, es relevante indicar que estos registros corresponden a 8993 establecimientos educacionales que poseen uno o ambos niveles. A estos se les asignó el nivel socioeconómico y dependencia más actual que se tenga registrado.

Tabla 4.2 *Universo registros Simce a nivel establecimiento periodo 2015-2018*

Año	4.° básico	6.° básico	8.° básico	II medio
2015	7 558	7 498	5 987	2 876
2016	7 507	7 410	-	2 902
2017	7 444	-	5 992	2 923
2018	7 414	7 414	-	2 935

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Al respecto, es relevante mencionar que desde el 2016 las pruebas de 6.° y 8.° básico se intercalan en su aplicación, por lo que el 2017 no existe información para 6.° básico, mientras que el 2016 y 2018 no existe información para 8.° básico (ver Tabla 4.1 y Tabla 4.2).

Por último, se utilizaron las bases de rendimiento de 2014 a 2018 procedentes del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) para asignar la nacionalidad de los estudiantes, así como el pueblo originario al que pertenecen.

Tabla 4.3 *Registros Rendimiento 2013-2018*

Año	2014	2015	2016	2017	2018
N	3 227 534	3 238 586	3 226 943	3 246 824	3 293 750

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

A partir de estas fuentes de información, se procedió a trabajar la base de datos Simce a nivel alumno eliminando registros que no posean información o que estén duplicados. Esto con el objetivo de mantener solo un registro por estudiante. Es relevante indicar que existen casos de estudiantes con información duplicada en diferentes años por motivos de repitencia. Sin embargo, estos registros fueron eliminados dada la imposibilidad de verificar dicha información. Con ello, son 2 811 451 estudiantes los que conforman la base de datos de esta investigación.

Luego, se le asignaron a cada estudiante los puntajes promedio obtenidos en Lenguaje y Matemática de cada establecimiento correspondiente, para posteriormente, vincular la nacionalidad y pueblo originario. En este último paso es necesario indicar que se asignó la información más actual. En la Tabla 4.4 se muestran los registros con información de nacionalidad y pueblo originario para efectos de análisis.

Tabla 4.4 *Registros Simce a nivel establecimiento periodo 2015-2018*

Variable	Categoría	Registros
Nacionalidad	Chileno	2 774 691
Pueblo Originario	Pertenece	2 614 327
	No pertenece	177 528

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

4.2 Variables y método

4.2.1 Análisis descriptivo

Las variables utilizadas para el análisis descriptivo corresponden a:

- Resultados Simce 2015-2018 en Lectura y Matemática en educación básica y media
- Nacionalidad/Pueblos originarios.

Para analizar las diferencias de resultados se aplica una prueba T student y así, identificar las nacionalidades/pueblos originarios que tienen un desempeño promedio más bajo que el de los estudiantes chilenos/no pertenecientes a pueblos originarios.

Cabe señalar que solo se incluye en el análisis las nacionalidades y pueblos originarios que tienen, al menos, 200 estudiantes en los últimos 4 años. Esto se fundamenta en que es necesaria una cantidad de estudiantes lo suficientemente grande para poder identificar algún tipo de tendencia.

4.2.2 Análisis inferencial

Para el análisis inferencial se incluyen las nacionalidades y pueblos originarios que tienen al menos 200 estudiantes en los 4 últimos años por la razón previamente mencionada. Asimismo, también solo se incluyen las nacionalidades y pueblos originarios que muestran un desempeño estadísticamente significativo inferior a los estudiantes chilenos y no pertenecientes a pueblos originarios en al menos 2 de los últimos 4 años. Esto se debe a que la finalidad del estudio es evaluar la pertinencia de incorporar dichas variables como ajuste a la Categoría de Desempeño. Por ello, solo se debiese considerar ajustes a nacionalidades y pueblos originarios que muestren un desempeño sistemáticamente inferior.

Las variables utilizadas para el análisis inferencial corresponden a las siguientes:

- Resultados del estudiante como variable de respuesta
- Nacionalidad/Pueblo originario como variable explicativa
- Otras variables de control como variables explicativas
  - Nivel de vulnerabilidad
  - Escolaridad de la madre
  - Ruralidad o aislamiento
  - Entrada de alumnos con bajo rendimiento académico
  - Entrada de alumnos con alto rendimiento académico
  - Alumnos con necesidades educativas especiales
  - Tasa de delitos de violencia intrafamiliar

Es importante indicar que, con excepción de la nacionalidad, todas las variables señaladas se utilizan como control en el proceso de ajuste de la Categoría de Desempeño. Así, la estimación se obtiene a través de la siguiente ecuación:

$$Y_i = \alpha + \beta_1 X_1 + \sum \beta_{CA_i} X_{CA_i} + \varepsilon$$

Donde

Y_i	Resultado estudiante
X_1	Nacionalidad/ Pueblo originario
X_{CA_i}	Características de los estudiantes (otras variables de control)

Finalmente, cabe señalar que la variable de nivel de vulnerabilidad utiliza información del Registro Social de Hogares. Al analizar dicha variable se dio cuenta de que gran parte de los estudiantes extranjeros no tienen Registro Social de Hogares [4], por lo cual se excluía de la regresión. Por tal motivo, se le imputó el Registro Social de Hogares de sus pares, y de esta forma, identificar el peso de la migración en los resultados educativos.

[4] Si bien no hay claras razones de esto, se especula que es por el bajo acceso a información o poco tiempo en el país, lo que no habría permitido su incorporación al Registro Social de Hogares.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis. Para ello, esta sección se organiza de la siguiente manera. Primero, se presentan los resultados de (5.1) Migración, incluyendo el (5.1.1) Análisis descriptivo y el (5.1.2) Análisis inferencial. Después, se presentan los resultados de los (5.2) Pueblos originarios, con el (5.2.1) Análisis descriptivo y el (5.2.2) Análisis inferencial.

5.1 Migración

5.1.1 Análisis descriptivo

La Tabla5.1 muestra la cantidad de estudiantes en educación básica y media que han rendido Simce según procedencia desde 2015 a 2018. Tal como señala, si bien el número de estudiantes extranjeros que rinden Simce ha aumentado notoriamente desde 2015, este número sigue siendo bastante bajo.

Tabla 5.1 *Número de estudiantes que rinden Simce según procedencia*

		2015		2016		2017		2018	
Nivel	**Procedencia**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Básica	Chileno	649 258	1	428 635	0.99	435 884	0.99	445 441	0.98
	Extranjero	3 020	0	2 673	0.01	4 567	0.01	8 198	0.02
Media	Chileno	204 100	1	202 165	1.00	204 461	0.99	204 747	0.99
	Extranjero	620	0	383	0.00	1 422	0.01	2 585	0.01

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Al desagregar los datos de los estudiantes extranjeros, se evidencian grandes diferencias de acuerdo con la nacionalidad. Según la Tabla 5.2, las nacionalidades con mayor proporción de estudiantes que rinden Simce en educación básica y media son boliviana, colombiana y peruana. Se puede destacar el aumento constante de estudiantes venezolanos y haitianos, especialmente el aumento porcentual de los primeros.

Tabla 5.2 *Porcentaje de estudiantes extranjeros que rinden según nacionalidad*

	Porcentaje en educación básica (%)				Porcentaje en educación media (%)			
Nacionalidad	**'15**	**'16**	**'17**	**'18**	**'15**	**'16**	**'17**	**'18**
Argentina	4	4	3	2	5	6	3	2
Asiática[a]	0	0	0	0	1	1	0	0
Australiana		0	0	0	0			
Boliviana	22	22	18	17	18	16	18	15
Brasileña	1	1	1	0	1	2	1	1
Colombiana	27	25	25	19	19	22	24	20
Cubana	0	0	0	0	0	1	0	0
Dominicana	2	2	1	1	2	3	2	2
Europea[b]	1	1	0	0	1	0	0	0
Ecuatoriana	4	3	4	3	5	4	6	5
Española	2	1	1	0	1	2	0	0
Estadounidense	0	0	0	0	0	0	0	0
Haitiana	2	3	6	7	3	2	5	7
Mexicana	0	0	0	0	0	1	0	0
Otra	3	2	1	1	6	3	1	1
Panameña	0	0	0	0				
Paraguaya	1	1	1	0	1	0	0	1
Peruana	27	30	24	16	31	34	25	20
Uruguay	0	0	0	0	0		0	0
Venezolana	2	4	15	31	3	3	13	25

Notas:

[a] Estudiantes de países con bajo n procedentes de China, Corea y Japón, se agrupan en Asia.
[b] Estudiantes de países con bajo n procedentes de Alemania, Francia, Italia, Rusia, Suecia y Suiza, se agrupan en **EU**. En este grupo se descartan los estudiantes españoles, dado que comparten la misma lengua con Chile

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Así, estos primeros descriptivos dan cuenta de que efectivamente ha habido un aumento en los últimos años en la proporción de estudiantes extranjeros que rinden Simce. Asimismo, se evidencia que estos estudiantes pertenecen principalmente a países latinoamericanos tales como Bolivia, Colombia, Haití, Perú y Venezuela. Más adelante, al analizar los resultados educativos, se identifica que hay diferencias de acuerdo con nivel educativo y asignatura.

Las tablas 5.3 y 5.4 muestran las diferencias de puntajes de las nacionalidades –con más de 200 estudiantes en los últimos 4 años– con respecto al promedio de los estudiantes chilenos en educación básica y media. Así, los datos indican que, en educación básica, los estudiantes de Venezuela tienen en promedio, resultados principalmente más altos que el promedio de los estudiantes chilenos. El resto de las nacionalidades tienen en general, resultados promedio más bajos que el promedio chileno.

Con respecto a educación media, la Tabla 5.4 muestra que los estudiantes de Venezuela en general tienen un desempeño promedio por sobre de los estudiantes chilenos. Por su parte, todas las otras nacionalidades tienen en general, un desempeño promedio por debajo de los estudiantes chilenos.

Tabla 5.3 ***Diferencia promedio de resultados de estudiantes extranjeros con chilenos en educación básica***

	Educación básica									
	Lectura					Matemática				
Nacionalidad	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**N 15-18**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**N 15-18**
Chilena	253	258	258	261	1 835 861	259	258	261	256	1 835 861
Argentina	+7*	-1*	-15*	-10*	486	+1	-6*	-11*	-6*	486
Boliviana	-29*	-21*	-23*	-24*	3247	-41*	-26*	-32*	-28*	3 247
Colombiana	-9*	-8*	-13*	-8*	3890	-26*	-23*	-26*	-19*	3 890
Dominicana	-37*	-30*	-33*	-32*	205	-56*	-41*	-41*	-41*	205
Ecuatoriana	-20*	-22*	-32*	-26*	624	-32*	-30*	-36*	-33*	624
Haitiana	-56*	-50*	-48*	-50*	916	-57*	-50*	-56*	-52*	916
Peruana	-16*	-13*	-12*	-8*	3759	-21*	-15*	-17*	-9*	3 759
Venezuela	+5*	+4*	+2*	+1*	3181	+17*	+10*	-7*	-5*	3 181

*Notas: El signo * indica que la diferencia es estadísticamente significativa*

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla 5.4 *Diferencia promedio de resultados de estudiantes extranjeros con chilenos en educación media*

	Educación media									
	Lectura					Matemática				
Nacionalidad	2015	2016	2017	2018	N 15-18	2015	2016	2017	2018	N 15-18
Chilena	248	248	252	250	727 312	264	267	269	266	727 312
Boliviana	-28*	-24*	-27*	-30*	715	-43*	-39*	-52*	-50*	715
Colombiana	-17*	-4	-15*	-13*	897	-32*	-22*	-35*	-31*	897
Ecuatoriana	-15*	-16*	-20*	-19*	220	-42*	-27*	-50*	-39*	220
Haitiana	-40*	-15	-53*	-54*	259	-87*	-42*	-76*	-61*	259
Peruana	-20*	-16*	-21*	-18*	1021	-23*	-15*	-29*	-20*	1 021
Venezuela	+23*	+19*	-1	-0,1	741	+34*	+4	-27*	-24*	741

*Notas: El signo * indica que la diferencia es estadísticamente significativa*

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Los datos indican que hay diferencias de resultados de acuerdo con la procedencia de los estudiantes y que estas varían según el nivel y la asignatura. Los datos también muestran que Venezuela generalmente, tienen resultados más altos que el promedio chileno y; Argentina, Bolivia, Colombia, República Dominicana, Ecuador, Haití y Perú están por debajo del promedio chileno.

No obstante, las brechas educativas podrían ser explicadas en gran medida por el nivel socioeconómico, tal como lo plantea la revisión de literatura. La Tabla 5.5 muestra la distribución de estudiantes según grupo socioeconómico de las nacionalidades analizadas. En ella es posible identificar que las nacionalidades que tienen un desempeño más bajo que el promedio chileno, tienen una mayor concentración en los niveles socioeconómicos más bajos. Por ejemplo, cerca del 60 % de los estudiantes bolivianos asisten a un establecimiento con GSE bajo o medio bajo, lo que aumenta a cerca de un 70 % para los estudiantes haitianos. Por su parte, los estudiantes de nacionalidades que también tienen una fuerte presencia en Chile y que no tienen una brecha de resultados muy amplia con el promedio chileno, tienen una mayor concentración en los grupos socioeconómicos medios. Así es el caso de los estudiantes peruanos quienes cerca del 50 % tienen un GSE medio y medio alto. De esta forma, es posible identificar que las diferencias de resultados podrían deberse a los niveles socioeconómicos y, por lo tanto, es necesario analizar los resultados considerando dichas variables.

Tabla 5.5 *Nacionalidad según nivel socioeconómico*

	Nivel Socioeconómico (%)						Total
Nacionalidad	Nivel educacional	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto	N
Argentina	Básica	8	32	28	7	25	531
	Media	9	23	23	11	35	142
Boliviana	Básica	10	50	39	1	0	3 442
	Media	11	48	39	2	0	814
Colombiana	Básica	4	36	52	7	2	4 193
	Media	7	36	47	8	2	1 055
Dominicana	Básica	8	42	44	6	0	225
	Media	14	41	37	8	0	98
Ecuatoriana	Básica	8	43	40	5	3	669
	Media	15	35	37	9	4	245
Haitiana	Básica	16	58	24	1	0	997
	Media	13	54	32	0	1	297
Peruana	Básica	4	36	54	4	1	4 025
	Media	10	47	36	6	1	1207
Venezolana	Básica	4	23	55	15	4	3 383
	Media	6	31	45	14	4	856

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

5.1.2 Análisis inferencial

Para identificar el efecto de la nacionalidad en los resultados educativos, se realizaron distintas regresiones múltiples sobre estos. La Tabla 5.6 muestra el resumen de estas, señalando solo el coeficiente de la variable migración[5]. De esta forma es posible evidenciar que la variable migración es estadísticamente significativa para todos las asignaturas, grados y año, a excepción de Lectura II medio 2016 y Matemática II medio 2016. Esto se podría explicar por la baja cantidad de estudiantes extranjeros en educación media en 2016. Es decir, los resultados sugieren que las nacionalidades que tienen en promedio menor de desempeño que los estudiantes chilenos, se asocian a cerca de 7 puntos Simce menos que estos, controlando por todas las variables que ajustan la Categoría de Desempeño.

De esta forma, los resultados indican que efectivamente la migración tiene una asociación con los resultados educativos al controlar por diversas variables relevantes para estos. En este sentido, hay evidencias para considerar que la nacionalidad, y por ende la migración debiese ser integrada en los sistemas de evaluaciones.

[5] Solo se muestra el coeficiente de la variable Migración para no saturar de información. Debido a que nacionalidad es la variable de interés, se busca hacer énfasis en esta. Cabe señalar que todas las variables incluidas son estadísticamente significativas en todas las asignaturas, grado y año

Tabla 5.6 *Regresión múltiple (nacionalidad) de resultados educativos*

Asignatura	Grado	Año	Coeficiente	P value	Sig
Lectura	4.°	2016	-,03900	,01611	**
		2017	-,05943	,00001	***
		2018	-,06653	,00000	***
	6.°	2016	-,04388	,00784	***
		2018	-,05302	,00000	***
	II.	2016	-,04264	,22752	
		2017	-,12093	,00000	***
		2018	-,13840	,00000	***
Matemática	4.°	2016	-,06890	,00000	***
		2017	-,09797	,00000	***
		2018	-,09403	,00000	***
	6.°	2016	-,11659	,00000	***
		2018	-,11011	,00000	***
	II.	2016	-,06669	,11368	
		2017	-,19911	,00000	***
		2018	-,17085	,00000	***

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Ahora, debido a que los estudiantes haitianos destacan por presentar una amplia brecha con el promedio chileno, se decidió hacer el mismo ejercicio, pero considerando a estos estudiantes como una variable explicativa y, en conjunto todas las otras nacionalidades que tienen un desempeño bajo el promedio chileno, como otra variable explicativa. La Tabla 5.7 muestra los resultados, dando cuenta que los estudiantes haitianos, se asocian a cerca de 24 puntos Simce menos que los estudiantes chilenos, controlando por todas las otras nacionalidades que tienen un desempeño más bajo que el promedio chileno y las variables que ajustan la Categoría de Desempeño. Por su parte, los estudiantes de otras nacionalidades que tienen un desempeño más bajo que el promedio chileno se asocian a cerca de 7 puntos Simce menos que los estudiantes chilenos, controlando por estudiantes haitianos y las variables de ajuste de la Categoría de Desempeño.

Tabla 5.7 *Regresión múltiple de resultados educativos diferenciado por nacionalidades*

	Asignatura	Grado	Año	Coeficiente	P value	Sig
Estudiantes haitianos	Lectura	4.°	2016	-,34619	,00025	***
			2027	-,27696	,00000	***
			2018	-,33180	,00000	***
		6.°	2016	-,15861	,09661	*
			2018	-,30508	,00000	***
		II.	2016	,05356	,78139	
			2017	-,29066	,00015	***
			2018	-,31560	,00000	***
	Matemática	4.°	2016	-,39405	,00001	***
			2017	-,25168	,00000	***
			2018	-,33565	,00000	***
		6.°	2016	-,17720	,05061	*
			2018	-,21487	,00000	***
		II.	2016	,10849	,63595	
			2017	-,32021	,00042	***
			2018	-,22192	,00022	***
Estudiantes de las otras nacionalidades con desempeño más bajo que el promedio chileno	Lectura	4.°	2016	-,02856	,08259	*
			2017	-,04191	,00223	***
			2018	-,03510	,00270	***
		6.°	2016	-,03903	,01989	**
			2018	-,02778	,01301	**
		II.	2016	-,04450	,21596	
			2017	-,10382	,00000	***
			2018	-,11041	,00000	***
	Matemática	4.°	2016	-,05784	,00013	***
			2017	-,08206	,00000	***
			2018	-,06237	,00000	***
		6.°	2016	-,11119	,00000	***
			2018	-,09208	,00000	***
		II.	2016	-,07049	,10049	
			2017	-,18018	,00000	***
			2018	-,15102	,00000	***

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

5.2 Pueblos originarios

5.2.1 Análisis descriptivo

La Tabla 5.8 muestra la cantidad de estudiantes en educación básica y media que han rendido Simce según pueblos originario desde 2015 a 2018. Tal como señala, el número de estudiantes de pueblos originarios que rinden Simce corresponde al 5 % promedio de la población.

Tabla 5.8 *Número de estudiantes que rinden Simce según pueblo Originario*

NIVEL	Procedencia	2015	2016	2017	2018
BÁSICA	Chileno	608 391 (94%)	399 321 (94%)	406 557 (93%)	415 340 (93%)
	Pueblo originario	40061 (6%)	27 440 (6%)	28572 (7%)	29717 (7%)
MEDIA	Chileno	191 535 (94%)	187 758 (94%)	191 210 (94%)	191 567 (94%)
	Pueblo originario	12 334 (6%)	12 629 (6%)	12 929 (6%)	12 935 (6%)

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Al desagregar los datos de los estudiantes de pueblos originarios, se evidencia una clara predominancia de estudiantes mapuches. De acuerdo con la información de la Tabla 5.9, cerca del 86 % de los estudiantes que se identifican con algún pueblo originario y que rinden Simce, se reconocen como mapuches. Luego, cerca de un 9 % se identifica como aymara, y un 2 % atacameño.

Tabla 5.9 *Porcentaje de estudiantes extranjeros que rinden Simce según nacionalidad*

	Porcentaje en educación básica (%)				Porcentaje en educación media (%)			
Nacionalidad	**'15**	**'16**	**'17**	**'18**	**'15**	**'16**	**'17**	**'18**
Atacameño	2	2	2	2	2	2	2	2
Aymara	8	9	9	9	9	9	9	9
Colla	0	0	0	0	0	1	1	1
Diaguita	1	1	1	1	1	2	1	1
Kawésqar	0	0	0	0	0	0	0	0
Mapuche	86	86	85	86	86	86	86	85
Otra	0	0	0	0		0	0	0
Quechua	1	1	1	1	1	1	1	1
Rapa Nui	1	1	1	1	1	0	1	1
Yagán o yámana	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Así, estos primeros descriptivos dan cuenta de una clara predominancia de estudiantes mapuches, y una proporción estable en los años. Ahora, al analizar los resultados educativos, se identifica que hay diferencias de acuerdo con nivel educativo y asignatura.

Las tablas 5.10 y 5.11 muestran las diferencias de puntajes de los estudiantes de pueblos originarios –con más de 200 estudiantes en los últimos 4 años– con respecto al promedio de los estudiantes que no pertenecen a pueblos originarios en educación básica y media. Así, los datos indican que, en educación básica, los estudiantes de pueblos originarios tienen, en casi la totalidad de los casos, un desempeño más bajo que los estudiantes que no son de pueblos originarios. Si bien la mayoría de las diferencias son estadísticamente significativas, destaca que las diferencias de los estudiantes atacameños en Lectura en los 3 últimos años no lo son.

Con respecto a educación media, la Tabla 5.11 muestra que se mantiene la tendencia de educación básica. Al igual que en básica, destaca que las diferencias de los estudiantes atacameños en lectura en los 3 últimos años no son estadísticamente significativas. No obstante, se observa que la diferencia de puntajes es más aguda que en educación básica, especialmente en Matemática.

Tabla 5.10 *Diferencia promedio de resultados de estudiantes de pueblos originarios con estudiantes que no son de pueblos originarios en educación básica*

	Educación básica									
	Lectura					Matemática				
Pueblo originario	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**N 15-18**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**N 15-18**
No pertenece	253	259	258	262	1 773 044	260*	258*	262	257	1 770 057
Atacameño	-10*	-3	-4	-2	2 651	-17*	-5*	-5*	-1	2 650
Aymara	-11*	-7*	-6*	-2	10 703	-12*	-5*	-7*	-4*	10 720
Colla	-32*	-12*	-33*	-15*	542	-41*	-13*	-36*	-24*	535
Diaguita	-15*	-6*	-8*	-10*	1 463	-22*	-13*	-16*	-14*	1457
Mapuche	-11*	-10*	-10*	-11*	104 724	-20*	-18*	-18*	-17*	104 514
Quechua	-9*	-14*	-7*	-2	859	-13*	-10*	-11*	-2	848
Rapa Nui	-23*	-12*	-27*	-17*	841	-28*	-21*	-29*	-24*	855

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla 5.11 *Diferencia promedio de resultados de estudiantes de pueblos originarios con estudiantes que no son de pueblos originarios en educación media*

	Educación media									
	Lectura					Matemática				
Pueblo originario	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**N 15-18**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**N 15-18**
No pertenece	248	248	253	250	714 840	264	267	268	266	727 202
Atacameño	-9*	-2	-2	-5	1017	-10*	-7*	-7*	-10*	1 027
Aymara	-11*	-15*	-16*	-11*	4 177	-21*	-18*	-18*	-14*	4 260
Colla	-27*	-26*	-39*	-22*	2 45	-47*	-51*	-47*	-31*	245
Diaguita	-7	-19*	-14*	-11*	605	-35*	-43*	-27*	-29*	615
Mapuche	-12*	-12*	-13*	-11*	41 004	-29*	-26*	-26*	-25*	41 427
Quechua	-15*	-11*	-13*	-10*	306	-32*	-19*	-18*	-24*	309
Rapa Nui	-3	-2	-28*	-10	267	-4	-4	-37*	-17*	276

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

En esta línea, los datos indican que hay una brecha sistemática entre estudiantes que pertenecen a pueblos originarios y los que no, a favor de estos últimos. Si bien hay pequeñas variaciones de acuerdo a niveles y asignaturas, los resultados son relativamente estables. Aunque generalmente los resultados de cada pueblo originario son inferiores a los de estudiantes que no pertenecen a esto pueblos, los estudiantes atacameños presentan más similitudes con los resultados promedio de aquellos que no son de pueblos originarios. En contraste, destacan las brechas de desigualdad de los collas y rapa nui. En este sentido, los datos parecen indicar que, tal como se menciona en la revisión de literatura, los estudiantes pertenecientes a un pueblo originario tienen resultados inferiores debido a las bajas expectativas y la discriminación (consciente o inconsciente) frente a dichos pueblos.

Ahora, también es importante mencionar que los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios tienden a concentrase en niveles socioeconómico bajos y medios bajos. La tabla 5.12 muestra la distribución de estudiantes según grupo socioeconómico. A partir de esta, es posible identificar que los pueblos originarios tienen una mayor concentración en los niveles socioeconómicos más bajos. Por ejemplo, cerca del 50 % de los estudiantes quechua asisten a un establecimiento con GSE bajo o medio bajo, lo que aumenta a cerca de un 70 % para los estudiantes collas. Por su parte, los estudiantes de pueblos originarios que tienen una fuerte presencia en Chile y una brecha menor, también se concentran en grupos socioeconómicos bajos. Así es el caso de los estudiantes aymara quienes cerca del 65 % tienen un GSE bajo y medio bajo, lo que aumenta a aproximadamente un 70 % en los estudiantes mapuches. De esta forma, al igual que con migrantes, es posible pensar que las diferencias de resultados podrían deberse a los niveles socioeconómicos.

Tabla 5.12 *Pueblos originarios según nivel socioeconómico*

	Nivel Socioeconómico (%)						Total
Nacionalidad	Nivel educacional	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto	N
Atacameño	Básica	2	21	64	13	1	2 724
	Media	3	42	44	10	1	1 089
Aymara	Básica	12	49	33	5	1	11 059
	Media	25	45	25	5	0	4502
Colla	Básica	8	61	26	4	1	554
	Media	42	25	30	2	1	256
Diaguita	Básica	8	53	32	6	1	1 507
	Media	33	32	27	7	0	648
Mapuche	Básica	30	45	21	3	0	107 749
	Media	41	33	20	5	0	43 627
Quechua	Básica	5	41	46	7	1	873
	Media	11	53	31	4	0	328
Rapa Nui	Básica	4	13	58	22	2	885
	Media	8	16	56	19	1	284

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

5.2.2 Análisis inferencial

Para identificar el efecto de la pertenencia a pueblos originarios en los resultados educativos, se realizaron distintas regresiones múltiples sobre estos. La tabla 5.13 muestra el resumen de estas, señalando solo el coeficiente de la variable pueblo originario. De esta forma es posible evidenciar que esta variable es estadísticamente significativa para todos los grados y años en Matemática; sin embargo, con respecto a Lectura, solo es significativa para 4.° básico en 2017 y 6.° básico en 2016. Es decir, los resultados sugieren que en Matemática los estudiantes que pertenecen a pueblos originarios se asocian a cerca de 2 puntos Simce menos que los estudiantes que no pertenecen, controlando por todas las variables que ajustan la Categoría de Desempeño.

Debido a que no hay pueblos originarios que tengan una brecha que destaque sobremanera, no se realiza el mismo ejercicio aplicado en nacionalidad.

De esta forma, los resultados indican que la pertenencia a pueblos originarios tiene una asociación con los resultados educativos al controlar por diversas variables relevantes para estos. Si bien no es mucho la diferencia asociada, esta se presenta especialmente en Matemática. En este sentido, hay evidencias para considerar que la pertenencia a pueblos originarios debiese ser integrada en los sistemas de evaluaciones.

Tabla 5.13 *Regresión múltiple (pueblos originarios) de resultados educativos*

Asignatura	Grado	Año	Coeficiente	P value	Sig
Lectura	4.°	2016	,002402	,43098	
		2017	,010014	,00086	***
		2018	,001651	,56514	
	6.°	2016	,009500	,00239	***
		2018	,002897	,31029	
	II.	2016	,005234	,13932	
		2017	,001370	,67106	
		2018	,002390	,42900	
Matemática	4.°	2016	-,014978	,00000	***
		2017	-,012996	,00000	***
		2018	-,019268	,00000	***
	6.°	2016	-,019136	,00000	***
		2018	-,018972	,00000	***
	II.	2016	-,015118	,00030	***
		2017	-,019715	,00000	***
		2018	-,017360	,00000	***

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

6. Conclusiones

Este estudio tuvo por objetivo evaluar la pertinencia de incluir las variables de migración y ascendencia indígena como variables de ajustes a la Categoría de Desempeño. Para ello, por medio de datos Simce, se realizó primero un análisis descriptivo para identificar si existían diferencias de puntajes entre estudiantes extranjeros y chilenos, como también entre estudiantes que pertenecen a pueblos originarios y los que no. Con ello, se analizaron las nacionalidades y la migración como un concepto en sí mismo, así como pueblos originarios que tienen un desempeño académico más bajo que los estudiantes chilenos o no pertenecientes a pueblos originarios. Luego, se realizó un análisis inferencial para analizar si las diferencias de desempeño se deben a otras variables de contexto, tales como el nivel socioeconómico, escolaridad de la madre u otras.

Así, los resultados son coherentes con las evidencias de la literatura. Con respecto a la variable migrante, se identificó que existe un efecto sobre el rendimiento en las evaluaciones nacionales, el cual varían de acuerdo a la nacionalidad, asignatura y grado. Al considerar a los estudiantes migrantes de nacionalidades que tienen un desempeño más bajo que el promedio chileno, se observó una asociación a un menor puntaje al controlar por otras

variables asociadas al desempeño académico, tal como nivel socioeconómico. En este sentido, hay evidencias de que es pertinente incorporar esta variable como ajuste a la Categoría de Desempeño. Debido a la condición cambiante en el tiempo, entre grados y asignaturas de la variable de migración, se recomienda incluirla de manera general, controlando por el nivel socioeconómico en el que se insertan los estudiantes.

En relación a la variable pueblos originarios, también se identificaron diferencias de resultados en las distintas asignaturas, grados y años, las cuales son transversales a todos esos pueblos. Luego, en el análisis inferencial se observó que en Matemática hay una asociación a un menor puntaje al controlar por otras variables asociadas al desempeño académico, tal como nivel socioeconómico. Si bien no son muchos puntos de diferencia, esta existe. Por lo tanto, existen evidencias de que es pertinente mantener esta variable como ajuste a la Categoría de Desempeño.

Junto con estos resultados, cabe señalar las posibilidades de intersección de estas variables con otras variables de estratificación social. Tal como se desarrolló en la revisión de literatura, tanto la migración como la pertenencia a pueblos originarios pueden interactuar con otras variables generando categorías nuevas y más complejas, que originan diferentes posiciones de subordinación. En este sentido, pese a que la migración y pertenencia a pueblos originarios no tengan un gran efecto en los resultados educativos, se debe considerar también su interacción con otras categorías sociales, puesto que pueden agudizar las desigualdades en el desempeño escolar.

Por lo tanto, este estudio da cuenta de que existen fundamentos para incorporar la variable migrante como ajuste a la Categoría de Desempeño y, asimismo, mantener el ajuste de ascendencia indígena. De este modo, se consolida un modelo de evaluación y ordenación de escuelas más justo, dado a que considera variables de contexto que afectan al proceso educativo.

Finalmente, cabe señalar que es relevante analizar estos mismos resultados al considerar el efecto de la concentración de dichos estudiantes en un establecimiento. Es posible que al tomar en cuentas variables agregadas –tales como la escolaridad de la madre- el efecto de tanto la migración como la pertenencia a pueblos originarios sea distinto. Por ende, se vuelve necesario realizar dicho ejercicio en el futuro. Por otro lado, de ser considerada la varia-

ble migración como característica de ajuste a la Categoría de Desempeño, también es recomendable hacer mediciones periódicas para evaluar la pertinencia de esta de acuerdo al contexto. Tal como la revisión de literatura y los resultados dan cuenta, la migración es un fenómeno cambiante y que se compone de elementos de distinta naturaleza. Por esto, es importante mantener actualizadas estas mediciones e identificar constantemente la necesidad de incorporar –o quitar- elementos del ajuste por migración, como también la pertinencia de dicho ajuste a lo largo de los años. Ejemplos de esto es el tiempo de permanencia en el país, lengua materna y disponibilidad de datos.

C. M. CH.

Referencias

ACARA. (2020). Guide to understanding the Index of Community Socio-educational Advantage (ICSEA). Official document Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. https://www.myschool.edu.au/media/1820/guide-to-understanding-icsea-values.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación. (2013). *Fundamentos Metodología de Ordenación de Establecimientos*. División de Estudios, Departamento de Estudios de la Calidad de la Educación. Santiago, Chile.

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe Nacional de la Educación: los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. Santiago, Chile.

Allen, W., & Chung, A. (2000). "Your Blues Ain't Like My Blues": Race, Ethnicity, and Social Inequality in America. *Contemporary Sociology*, 29(6), 796-805. http://www.jstor.org/stable/2654087

Anthias, F. (1998). Evaluating "Diaspora": Beyond Ethnicity? *Sociology;* 32(3): 557-580. https://www.cambridge.org/core/journals/sociology/article/abs/evaluating-diaspora-beyond-ethnicity/3019D84293F-55B2062EE06BE34739868

Aracil, A & Winkler, D. (2004). Educación y Etnicidad en Ecuador. En: Winkler, D. & Cueto, S. (2004). *Etnicidad, Raza, Genero y Educación en América Latina*. Ediciones PREAL.

Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., y Valdebenito, V. 2018. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile". *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 44, 2018. http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545

Aron, A., Milicic, N., Sanchez, M and Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación, Santiago, Chile.

ASCD. (2016). ESSA and Accountability. Frequently Asked Questions. ASCD Learn, Teach and Learn. https://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/policy/ESSA-Accountability-FAQ_May112016.pdf

Atkinson, W. (2015). *Class*. Polity. London

Banton, M. (1987). *Racial Theories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bécares, L. & Priest, N. (2015). Understanding the Influence of Race/Ethnicity, Gender, and Class on Inequalities in Academic and Non-Academic Outcomes among Eighth-Grade Students: Findings from an Intersectionality Approach. *PLoS ONE* 10(10): e0141363. DOI: 10.1371/journal.pone.014136

Biddle N, Hunter BH, & Schwab RG 2004. Mapping Indigenous educational participation. Discussion paper No. 267/2004. Centre for Aboriginal Economic Policy Research, Australian National University, Canberra.

Boitano, A. (2015). La exclusión del otro desde la elite chilena. *Revista Polis*, 41 http://journals.openedition.org/polis/11063

Brooks-Gunn, J, Duncan G, Klebanov P, Sealand N. (1993). Do Neighborhoods Influence Child and Adolescent Development? *American Journal of Sociology* 99(2), pp. 353–95.

Canales, A & Webb, A. (2018). Educational Achievement of Indigenous Students in Chile: School Composition and Peer Effects. *Comparative Education Review*, 62(29), pp. 231-273. https://www.ciir.cl/web.ciir.cl/wp-content/uploads/2018/08/Webb-Educational-achievement-of-indigenous-students-in-Chile-school-composition-and-peer-effect.pdf

Colding, B., Husted, L. y Hummelgaard, H. (2009). Educational progression of second-generation immigrants and immigrant children. *Economics of Education Review*, 28(4), 434-443.

Connolly, P. (2006). The Effects of Social Class and Ethnicity on Gender Differences in GCSE Attainment: A Secondary Analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997–2001. *British Educational Research Journal* 32 (1), pp. 3–21.

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*. University of Chicago Legal Forum 57-80.

Dekkers, H., R. Bosker, and G. Driessen. (2000). Complex Inequalities of Educational Opportunities: A Large-scale Longitudinal Study on the Relation Between Gender, Social Class, Ethnicity and School Success. *Educational Research and Evaluation* 6 (1), pp. 59–82.

Demack, S., D. Drew, and M. Grimsley. (2000). Minding the Gap: Ethnic, Gender and Social Class Differences in Attainment at 16, 1988–95. *Race Ethnicity and Education* 3(2), pp. 117–143.

Dikotter, F. (1998). Race Culture: Recent Perspectives on the History of Eugenics. *American Historical Review,* April 1998.

Dustmann, C., Frattini, T. & Lanzara, G. (2012). Education of second-generation immigrants. *Economic Policy*, January 2012, pp. 143-185. Printed in Great Britain.

Dustmann, C., S. Machin, and U. Schönberg. (2010). Ethnicity and Educational Achievement in Compulsory Schooling. *The Economic Journal* 120 (546), F272–F297.

Egaña, L. (2000). La Educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile: *Una práctica de política estatal*. DIBAM, LOM Ediciones.

EQAO. (2012). Understanding Levels of Achievement Primary Division. Education Quality and Accountability Office, Ontario, Canada. https://www.eqao.com/understanding-achievement-levels-primary-division-pdf/

Esser, H. (2006) *Sprache und Integration* (Language and integration). Frankfurt and New York: Campus.

Exley, S. (2016). Education and Learning. In Dean, H., Platt, L. (eds.) *Social Advantage and Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.

Figlio, D & Loeb, S. (2011). School Accountability, Handbook of the Economics of Education, in: Erik Hanushek & Stephen Machin & Ludger Woessmann (ed.),*Handbook of the Economics of Education*, edition 1, volume 3, chapter 8, pages 383-421, Elsevier.

Ford, M. (2013). Achievement gaps in Australia: what NAPLAN reveals about education inequality in Australia. *Race Ethnicity and Education*, 16(1), pp. 80-102, DOI:10.1080/13613324.2011.645570

García, L y Friz, M. (2019). El efecto migratorio en la asistencia escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos* XLVV (2), PP. 47-59. DOI: 10.4067/S0718-07052019000200047

Gillborn, D. (1997). Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievements. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), pp. 375-393.

Gillborn, D. (2008). *Racism and education. Coincidence or conspiracy?* Abingdon: Routledge.

Gillborn, D. (2015). Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender and Disability in Education. *Qualitative Inquiry*, 21(3), pp. 277-287.

Gillborn, D., Rollock, N., Vincent, C., & Ball, S. J. (2012). "You got a pass, so what more do you want?": Race, class and gender intersections in the educational experiences of the Black middle class. *Race Ethnicity and Education,* 15, 121-139.

Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic*. London: Verso.

Goldthorpe. (2007). Cultural Capital: Some Critical Observations. *Sociological* 2:1-22.

Guo, F. (2002). School Attendance of Migrant Children in Beijing, China: A Multivariate Analysis. *Asian and Pacific Migrant Journal*, 11(3), pp. 357-374.

Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. En: J. Rutherford (ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart.

Heath, A & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities* 7(3), pp. 291-305. DOI:10.1177/1468796807080230

Herbert J, Anderson L, Price, D & Stehbens C. (1999). If they learn us right: Study of the factors affecting the attendance, suspension and exclusion of Aboriginal students in secondary schools. Sydney: Australian Centre for Equity through Education.

INEE. (s/f). Planea: una nueva generación de pruebas ¿Qué es Planea? Textos de divulgación Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Planea_1.pdf

Ispa-Landa, Simone. (2013). Gender, Race, and Justifications for Group Exclusion Urban Black Students Bussed to Affluent Suburban Schools. *Sociology of Education* 88(3), pp. 218-233.

Jelin, E. (2014). Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza: realidades históricas, aproximaciones analíticas. *Revista Ensambles* 1(1), pp. 11-36.

Kingdon, G., & R. Cassen. (2010). Ethnicity and Low Achievement in English Schools. *British Educational Research Journal* 36 (3), pp. 403–431.

Ladson-Billings, G. (2005). The evolving role of critical race theory in educational scholarship. *Race Ethnicity and Education* 8(1), pp. 115–9.

Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 52(1), pp. 84-94.

Lawson, M. y Lawson, H. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research,* 83(3),432-479. doi: 10.3102/0034654313480891.

Lloréns, J. (2002). Etnicidad y censos: los conceptos básicos y sus aplicaciones. Bulletin de l'Institut français d'études andines [En línea], 31 (3) URL: http://journals.openedition.org/bifea/6802 ; DOI : https://doi.org/10.4000/bifea. 6802

Mac an Ghaill, M. (1988) *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.

Massimo, A. (1987). *Políticas educativo-culturales en algunos países sudamericanos y México*. En: M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cuevas. *Educación en Poblaciones Indígenas*. Instituto Indigenista Interamericano, UNESCO-ORE-ALC, Santiago de Chile.

McAll, C. (1990). *Class, Ethnicity, and Social Inequality*. McGill-Queen´s University Pres.

McEwan, P. (2004). The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic development and cultural change,* 53(1), pp. 157-190.

McEwan, P. (2008). Can schools reduce the indigenous test score gap? Evidence from Chile. *Journal of Development Studies*, 44(10), pp. 1506-1530.

Morris, Edward W. (2005). Tuck in that shirt! Race, class, gender, and discipline in an urban school. *Sociological Perspectives* 48.1,pp. 25-48.

Noe, D., Rodríguez Cabello, J. & Zúñiga, I. (2005). *Brecha étnica e influencia de los pares en el rendimiento escolar: evidencia para Chile*. CEPAL. Estudios Políticas Públicas, Santiago de Chile. https://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/9/26089/Serie102.pdf

OECD. (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas,* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es

Ofsted. (2019). School inspection handbook. Handbook for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act. Office for Standards in Education, England. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/843108/School_inspection_handbook_-_section_5.pdf

Ong, M. (2005). Body projects of young women of color in physics: Intersections of gender, race, and science. *Social Problems,* 52(4), pp. 593-617.

Phoenix, A & Pattynama, P. (2006). Intersectionality. European Journal of Women's Studies. *SAGE Publications (U.K. and U.S.)*, 2006, 13 (3), pp.187-192.

Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). Estudios Pedagógicos, 29, pp. 55-64. DOI: 10.4067/S0718-07052003000100004

Purdie, N. & Buckley, S. (2010). School attendance and retention of Indigenous Australian students. *Issues Paper N°1 produced for the Closing the Gap Clearinghouse, Australian Government*. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=indigenous_education

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, Peña-Cortés, F. (2015). E*nseñanza de historia, geografía y ciencias sociales: hacia una perspectiva intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? Indiana, 25, pp. 169-193. Doi: https://doi.org/10.18441/ind.v25i0.169-193

Riegle-Crumb, C. & Humphries, M. (2012). Exploring Bias in Math Teachers' perceptions of students' ability by gender and race/ethnicity. *Gender & Society* 26(2), pp. 290-322

Rodríguez, C., Padilla, G. & Suazo, C. (2020). Etnia mapuche y vulnerabilidad: una mirada desde los indicadores de carencialidad socioeducativa. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 18-01. Doi: 10.15665/encuent.v18i01.2232.

Rosemberg, F. (2004). Desigualdades de raza y género en el sistema educativo brasileño. En: Winkler, D. & Cueto, S. (2004). *Etnicidad, Raza, Genero y Educación en América Latina*. Ediciones PREAL.

Rothon, C. (2007). Can Achievement Differentials be Explained by Social Class Alone?: An Examination of Minority Ethnic Educational Performance in England and Wales at the End of Compulsory Schooling. *Ethnicities* 7 (3), pp. 306–322.

Savage, M, F. Devine, N. Cunningham, S. Friedman, D. Laurison, A. Miles, H. Snee, & P. Wakeling. (2015). *Social Class in the 21st Century. London*: Penguin.

Schwab RG 2001. If you have a dream, you make it happen: Approaches to maximising education engagement among young Indigenous students. Report prepared for the Research and Evaluation Branch, International Analysis and Evaluation Division, Department of Education, Science and Training.

Sepúlveda, D. (2010). La variable raza/etnia en los estudios de estratificación social. Documento de trabajo en el marco del proyecto Desigualdades (Anillo Soc 12, 2009-2012). https://www.researchgate.net/publication/320035397_La_variable_razaetnia_en_los_estudios_de_estratificacion_social

Singleton, John (1977): Education and Ethnicity. *Comparative Education Review*, Vol.21, Nos.2/3, pp.329–344.

Stepan, S. (1991). *The Hour of Eugenics. Race, Gender, and Nation in Latin America*. Cornell University Press, New York.

Stevenson, J. & Whelan, P. (2013). *Synthesis of U.S. literature relating to the retention, progression, completion and attainment of black and minority ethnic (BME) students in HE*. Higher Education Academy: York.

Strand, S. (2014). Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: intersectionality and "getting it" for the white working class. *Research Papers in Education*, 29(2), pp. 131-171 DOI: 10.1080/02671522.2013.767370

Tomlinson, S. (1991). Ethnicity and Educational Attainment. *Anthropology & Education Quarterly*, 22, pp. 121-139.

Turcotte, M. (2019). Education and labour market outcomes of children with an immigrant background by their region of origin. Centre for Ethnocultural, Language and Immigration Statistics, *Statistics Canada*. November 15, 2019. https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/89-657-x/89-657-x2019018-eng.pdf?st=gCw4RJai

Valenzuela, J.P., C. Bellei & D. De Los Ríos (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic & G. Elacqua (eds.), *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (pp.257-284). Santiago de Chile: UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Villela, F & Linares, S. (2011). Eugenesia. Un análisis histórico y una posible propuesta. *Acta Bioethica;* 17(2): 189-197

Wade, P. (2000). *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones Abye-Yala.

Williams, R. (1983). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Nueva York: Oxford U.P.

Winkler, D. & Cueto, S. (2004). *Etnicidad, Raza, Genero y Educación en América Latina*. Ediciones PREAL.

Youdell, D. (2003) 'Identity Traps or How Black Students Fail: The Interactions between Biographical, Sub-cultural, and Learner Identities', *British Journal of Sociology of Education* 24(1): 3–20.

Zwier, E. & Grant, C.A. (2014). Thinking intersectionally in education. In Grant, C.A. & Zwier, E. (Eds.), Intersectionality and Urban Education: Identities, Policies, Spaces & Power (3-27). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Anexos

Tabla A.1 *Diferencia de medias Simce Lenguaje chilenos vs. País nivel básica*

Nacionalidad	N	Media	Sig. Varianza iguales	Sig. Varianza desiguales
Chilena	1 898 767	256.4		
Argentina	513	251.9	*	*
Asiática	31	227.2	***	***
Australiana	3	248.9		
Boliviana	3 350	233.4	***	***
Brasilera	135	254.7		
Colombiana	4 037	248.0	***	***
Cubana	63	261.1		
Dominicana	216	224.7	***	***
Europea	69	265.7		
Ecuatoriana	649	231.8	***	***
Española	149	279.2	***	***
Estadounidense	40	264.6		
Haitiana	959	208.6	***	***
Mexicana	50	277.2	***	***
Otra	256	256.3		
Paraguaya	103	234.1	***	***
Peruana	3 902	246.1	***	***
Uruguay	40	262.5		
Venezolana	3 284	269.2	***	***

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.2 *Diferencia de medias Simce Matemática chilenos vs. País nivel básica*

Nacionalidad	N	Media	Sig. Varianza iguales	Sig. Varianza desiguales
Chilena	1 895 578	258.2		
Argentina	504	252.0	***	***
Asia	35	275.8	**	**
Australiana	3	286.5		
Boliviana	3 341	226.7	***	***
Brasilera	138	262.5		
Colombiana	4 048	235.1	***	***
Cubana	62	264.0		
Dominicana	215	214.2	***	***
EU	66	280.5	***	***
Ecuatoriana	644	224.2	***	***
Española	149	287.1	***	***
Estadounidense	41	275.1	**	**
Haitiana	954	203.8	***	***
Mexicana	49	270.7	*	*
Otra	256	254.0		
Paraguaya	104	224.2	***	***
Peruana	3 883	243.4	***	***
Uruguay	42	262.4		
Venezolana	3 280	252.8	***	***

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.3 *Diferencia de medias Simce Lenguaje chilenos vs. País nivel media*

Nacionalidad	N	Media	Sig. Varianza iguales	Sig. Varianza desiguales
Chilena	764 937	248.8		
Argentina	133	253.3		
Asia	15	213.2	***	**
Australiana	1	216.9		
Boliviana	761	221.6	***	***
Brasilera	45	251.4		
Colombiana	962	236.0	***	***
Cubana	18	253.4		
Dominicana	94	211.3	***	***
EU	15	235.9		
Ecuatoriana	232	230.8	***	***
Española	29	265.7	*	
Estadounidense	7	276.7		
Haitiana	278	197.8	***	***
Mexicana	14	277.1	**	
Otra	90	245.1		
Paraguaya	29	237.7		
Peruana	1 102	230.2	***	***
Uruguay	11	258.9		
Venezolana	800	249.7		

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.4 *Diferencia de medias Simce Matemática chilenos vs. País nivel media*

Nacionalidad	N	Media	Sig. Varianza iguales	Sig. Varianza desiguales
Chilena	777 848	264.6		
Argentina	133	278.0		
Asia	17	327.1	***	***
Australiana	1	328.2		
Boliviana	768	216.5	***	***
Brasilera	42	281.7	*	
Colombiana	990	234.2	***	***
Cubana	18	269.5		
Dominicana	93	197.2	***	***
EU	16	290.0		
Ecuatoriana	233	223.1	***	***
Española	31	321.3	***	
Estadounidense	7	319.5		
Haitiana	278	199.0	***	***
Mexicana	14	298.4	*	
Otra	93	254.7		
Paraguaya	29	233.5		
Peruana	1 126	242.4	***	***
Uruguay	13	284.8		
Venezolana	797	241.4		

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.5 *Distribución nivel básica estudiantes por GSE nivel básica*

Nacionalidad	B	MB	M	MA	A	Total	B	MB	M	MA	A
Chilena	40	170	150	37	134	531	8	32	28	7	25
Argentina		7	9	9	10	35		20	26	26	29
Asia			1	1	1	3			33	33	33
Australiana	334	1 716	1 340	46	6	3 442	10	50	39	1	0
Boliviana	5	24	49	25	38	141	4	17	35	18	27
Brasilera	158	1 492	2 164	303	76	4 193	4	36	52	7	2
Colombiana	2	14	23	17	8	64	3	22	36	27	13
Cubana	19	95	98	13		225	8	42	44	6	
Dominicana		11	7	5	50	73		15	10	7	68
EU	52	291	269	36	21	669	8	43	40	5	3
Ecuatoriana	5	19	37	26	68	155	3	12	24	17	44
Española	4	6	11	1	20	42	10	14	26	2	48
Estadounidense	163	579	244	9	2	997	16	58	24	1	0
Haitiana	1	7	23	6	14	51	2	14	45	12	27
Mexicana	16	89	92	30	38	265	6	34	35	11	14
Otra			1		8	9			11		89
Paraguaya	8	42	44	10	3	107	7	39	41	9	3
Peruana	180	1 448	2 186	178	33	4 025	4	36	54	4	1
Uruguay	3	10	18	3	8	42	7	24	43	7	19
Venezolana	121	774	1 852	510	126	3 383	4	23	55	15	4

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.6 *Distribución nivel media estudiantes por GSE nivel media*

Nacionalidad	B	MB	M	MA	A	Total	B	MB	M	MA	A
Chilena	13	32	32	16	49	142	9	23	23	11	35
Argentina	1	2	6	2	8	19	5	11	32	11	42
Asia	.	.	.	1	.	1				100	
Australiana	90	392	315	17	.	814	11	48	39	2	
Boliviana	5	9	19	6	7	46	11	20	41	13	15
Brasilera	73	382	492	86	22	1 055	7	36	47	8	2
Colombiana	1	6	4	6	2	19	5	32	21	32	11
Cubana	14	40	36	8	.	98	14	41	37	8	
Dominicana	1	1	6	1	8	17	6	6	35	6	47
EU	37	85	91	22	10	245	15	35	37	9	4
Ecuatoriana	1	2	4	9	15	31	3	6	13	29	48
Española	.	1	1	.	5	7		14	14		71
Estadounidense	40	160	94	1	2	297	13	54	32	0	1
Haitiana	.	3	1	5	5	14		21	7	36	36
Mexicana	17	30	35	8	8	98	17	31	36	8	8
Otra	.	1	.	1	.	2		50		50	
Paraguaya	2	12	10	2	3	29	7	41	34	7	10
Peruana	124	564	440	70	9	1 207	10	47	36	6	1
Uruguay	1	1	4	1	6	13	8	8	31	8	46
Venezolana	51	264	387	119	35	856	6	31	45	14	4

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.7 *Diferencia de medias Simce Lenguaje chilenos vs. Pueblo originario nivel básica*

Pueblo originario	N	Media	Sig. Varianza iguales	Sig. Varianza desiguales
Ninguna	1 773 044	257.0		
Atacameño	2 651	252.5	***	***
Aymara	10 703	250.7	***	***
Colla	542	232.7	***	***
Diaguita	1 463	247.5	***	***
Kawésqar	128	251.9		
Mapuche	104 724	247.1	***	***
Otra	46	241.3	**	**
Quechua	859	250.2	***	***
Rapa Nui	841	237.9	***	***
Yagán o yamana	118	241.4	***	***

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.8 *Diferencia de medias Simce Matemática chilenos vs. Pueblo originario nivel básica*

Pueblo originario	N	Media	Sig. Varianza iguales	Sig. Varianza desiguales
Ninguna	1 770 057	259.3		
Atacameño	2 650	251.7	***	***
Aymara	10 720	252.0	***	***
Colla	535	228.3	***	***
Diaguita	1 457	242.5	***	***
Kawéqar	130	247.6	***	***
Mapuche	104 514	240.9	***	***
Otra	45	246.3	*	**
Quechua	848	250.4	***	***
Rapa Nui	855	233.6	***	***
Yagán o yámana	109	242.2	***	***

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.9 *Diferencia de medias Simce lenguaje chilenos vs. Pueblo originario nivel media*

Pueblo originario	N	Media	Sig. Varianza iguales	Sig. Varianza desiguales
Ninguna	714 840	249.5		
Atacameño	1 017	245.3	***	***
Aymara	4 177	236.7	***	***
Colla	245	221.4	***	***
Diaguita	605	236.2	***	***
Kawésqar	43	220.1	***	***
Mapuche	41 004	237.6	***	***
Otra	11	221.7	*	*
Quechua	306	237.8	***	***
Rapa Nui	267	240.5	***	***
Yagán o yámana	32	224.8	***	***

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.10 *Diferencia de medias Simce Matemática chilenos vs. Pueblo originario nivel media*

Pueblo originario	N	Media	Sig. Varianza iguales	Sig. Varianza desiguales
Ninguna	727 202	266.2		
Atacameño	1 027	257.8	***	***
Aymara	4 260	248.5	***	***
Colla	245	223.4	***	***
Diaguita	615	232.4	***	***
Kawésqar	43	243.1	**	***
Mapuche	41 427	239.6	***	***
Otra	10	242.0		
Quechua	309	243.0	***	***
Rapa Nui	276	249.8	***	***
Yagán o yámana	32	250.1		

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.11 *Distribución nivel básica estudiantes por GSE nivel media*

Nacionalidad	B	MB	M	MA	A	Total	B	MB	M	MA	A
Atacameño	44	566	1 746	346	22	2724	2	21	64	13	1
Aymara	1 300	5 462	3 642	534	121	11 059	12	49	33	5	1
Colla	42	336	146	22	8	554	8	61		4	
Diaguita	122	802	482	87	14	1 507	8	53	32	6	
Kawésqar	17	59	47	12	.	135	13	44	35	9	
Mapuche	32 348	48 879	22 691	3 465	366	107 749	30	45	21	3	0
Otra	6	32	9	.	.	47	13	68	19		
Quechua	42	361	401	63	6	873	5	41	46	7	1
Rapa Nui	35	114	515	199	22	885	4	13	58	22	2
Yagán o yámana	19	36	34	26	3	118	16	31	29	22	3

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Tabla A.12 *Distribución nivel básica estudiantes por GSE nivel media*

Nacionalidad	B	MB	M	MA	A	Total	B	MB	M	MA	A
Atacameño	35	459	475	114	6	1 089	3	42	44	10	1
Aymara	1 131	2 005	1132	213	21	4 502	25	45	25	5	0
Colla	107	64	78	4	3	256	42	25		2	
Diaguita	217	209	172	48	2	648	33	32	27	7	
Kawésqar	14	19	10	3	.	46	30	41	22	7	
Mapuche	17 924	14 488	8 925	2152	138	43 627	41	33	20	5	0
Otra	6	4	1	.	.	11	55		9		
Quechua	36	175	102	14	1	328	11	53	31	4	0
Rapa Nui	22	45	160	55	2	284	8	16	56	19	1
Yagán o yámana	11	13	9	3	.	36	31	36	25	8	1

Fuente: Elaboración propia con datos ACE

Etnicidad como variable de ajuste a la Categoría de Desempeño

Agencia de Calidad de la Educación

Gobierno de Chile

twitter.com/agenciaeduca
facebook.com/Agenciaeducacion
instagram.com/agenciaeducacion

agenciaeducacion.cl