



Aceptar la diversidad en el vecindario

Magister en ciencias sociales mención en sociología de la modernización

Kevin Carrasco Quintanilla

Profesor guía: Juan Carlos Castillo

2022-07-25

Índice general

1. Resumen	1
2. Introducción:	3
2.1. Objetivo general	7
2.2. Objetivos específicos	7
3. Antecedentes teóricos y empíricos.	9
3.1. Aceptar la diversidad en el vecindario	9
3.2. Procesos de socialización política de actitudes	11
4. Metodología	17
4.1. Datos	17
4.2. Variables	17
4.3. Métodos	20
5. Análisis	21
6. Conclusiones	23
Bibliografía	25

Índice de tablas

Índice de figuras

2.1. Porcentaje de aceptación de distintos grupos sociales en población adulta de Chile	5
4.1. Índice aceptación de la diversidad (estudiantes)	18

Capítulo 1

Resumen

Las investigaciones sobre diversidad social se han situado frecuentemente bajo el paradigma de la integración social, es decir, en la forma en que distintos grupos sociales poseen determinada posición dentro de la estructura social (ej. Young 2000; Wade 2000; Viveros Vigoya 2016). Al situarse bajo este paradigma, se han dejado de lado dos elementos fundamentales. Por un lado, se ha estudiado en menor medida el proceso de inclusión social en las escuelas (Blanco 2006) y la percepción que la población tiene sobre los demás grupos, en el sentido de si aceptan o rechazan a determinados grupos sociales que son distintos o que poseen otras posiciones en la estructura social. Por otro lado, tampoco se ha abordado completamente el proceso mediante el cual se aprenden o reproducen en la sociedad las actitudes de las personas en relación con estos grupos sociales.

Las escuelas en las sociedades democráticas suelen ser consideradas como responsables de transmitir conocimientos y habilidades, enfocadas en la comprensión de las estructuras y procesos sociales (Torney-Purta et. al 2008; Sandoval-Hernández, et. al 2018). Para la sociología, la comprensión de la educación como un agente de socialización de las generaciones más jóvenes resulta fundamental, donde específicamente los aprendizajes que se le adjudican a la educación ciudadana en las escuelas buscan dar respuesta a la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para la vida en democracia y sus requerimientos morales y cognitivos (Cox y García 2015). Asimismo, dentro de la sociología el rol de la familia ha sido estudiado en menor medida, donde algunas investigaciones han dado cuenta del efecto de las actitudes de los padres en el conflicto interétnico de su descendencia (Medjedovic y Petrovic 2021) y que las familias de clase alta tienden a privilegiar valores más simbólico-relacionales, como los buenos modales y el respeto por los demás, mientras que las clases bajas privilegiarían transmitir valores de ascenso social, como el trabajo duro y el ahorro (Santander, et. al 2020). Finalmente, también se ha demostrado que ciertos patrones de segregación territorial influyen en la percepción y la confianza entre grupos distintos (Baldassarri y Abascal 2020; Fernández, et. al 2016; Coté y Erickson 2009).

De esta forma, esta investigación pretende abordar estas tres problemáticas en su

conjunto, es decir, se pretende abordar si jóvenes en edad escolar aceptan o rechazan a diferentes grupos sociales y los distintos procesos de socialización que están implicados en el aprendizaje de estas actitudes. Específicamente, mediante metodologías cuantitativas se espera demostrar, por un lado, que la familia y la escuela influyen en el proceso de aprendizaje de actitudes, donde además se espera que la escuela logre disminuir las desigualdades de origen. Por otro lado, se espera demostrar que ciertas características contextuales de los territorios influyen en la aceptación o rechazo de distintos grupos sociales.

Los datos por utilizar provienen del primer estudio de Formación Ciudadana de Chile en 2017. Se cuenta con las respuestas de 8701 estudiantes y 6770 apoderados, provenientes de 242 escuelas del país.

Capítulo 2

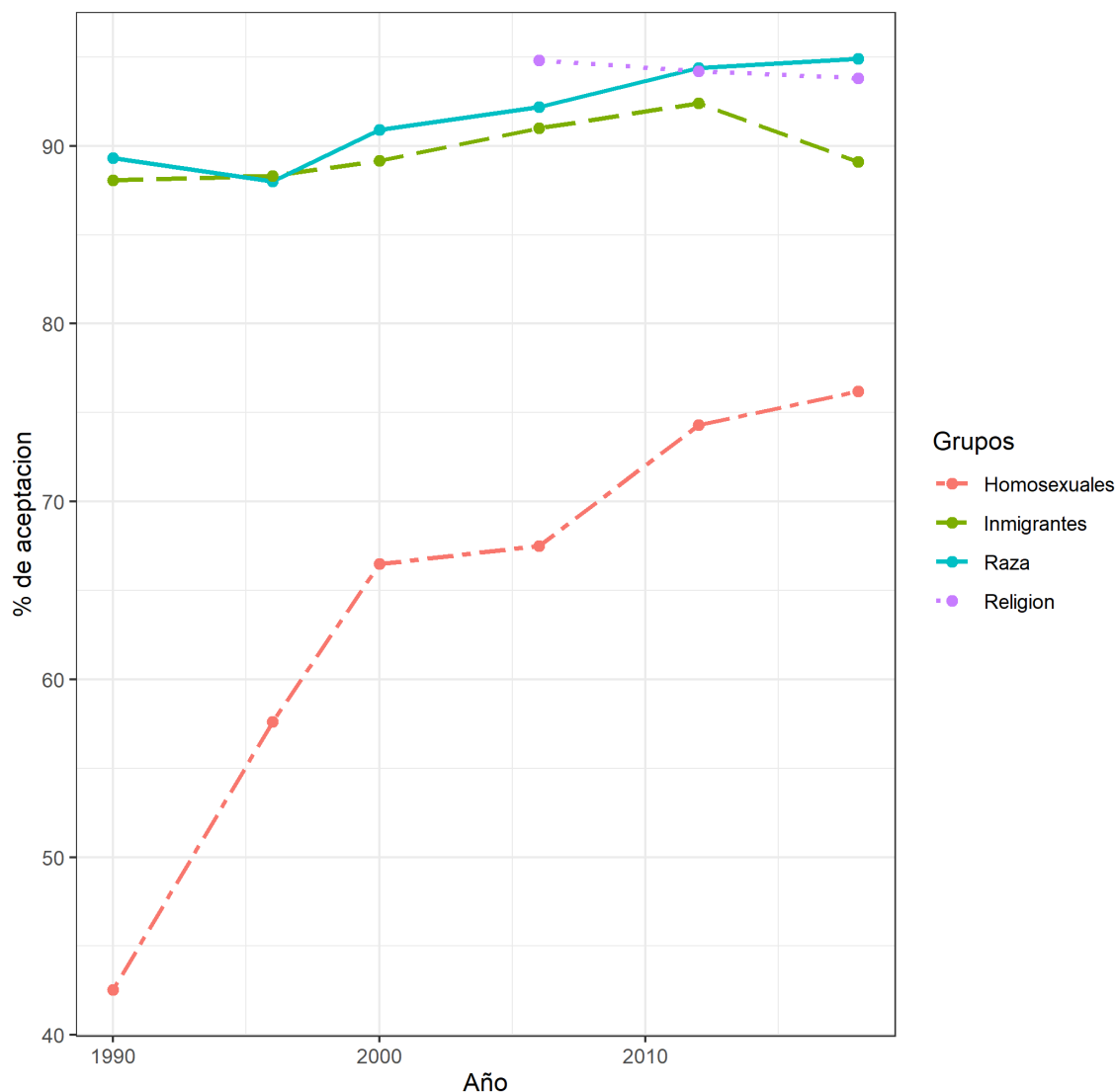
Introducción:

Los procesos de modernización y globalización en Chile y Latinoamérica han planteado distintos desafíos tanto para lograr sus objetivos como por los resultados adversos que de ellos provienen. Según [Sunkel \(1998\)](#), el Siglo XXI comienza bajo una lógica de Apartheid, donde se crea un fenómeno de polarización en el que, por un lado, se genera un mejoramiento de la vida de segmentos muy limitados de la sociedad al tener una economía que crea muy poco empleo y, por otro lado, se genera exclusión social en segmentos crecientes de la población. Esta lógica dual también es retomada por [Castells \(2005\)](#) al plantear que como la globalización es un instrumento de articulación de mercados capitalistas, la rentabilidad económica se convierte en el criterio fundamental para la inclusión o exclusión en las redes globales (donde se articulan o excluyen a ciertos individuos, grupos, países, regiones, etc.). En resumen, es el mismo proceso de globalización el que provoca y/o agrava los procesos de descomposición social ([Lechner, 1992](#)).

Hasta ahora, las investigaciones sobre exclusión social se han situado frecuentemente bajo el paradigma de la integración social, es decir, en la forma en que distintos grupos sociales poseen determinada posición dentro de la estructura social (ej. [Young, 2000](#); [Wade, 2000](#); [Viveros Vigoya, 2016](#)). Al situarse bajo este paradigma, se han dejado de lado dos elementos fundamentales. Por un lado, se ha estudiado en menor medida el proceso de inclusión social en las escuelas ([Blanco, 2006](#)) y la percepción que la población tiene sobre los demás grupos, en el sentido de si aceptan o rechazan a determinados grupos sociales que son distintos o que poseen otras posiciones en la estructura social. Por otro lado, tampoco se ha abordado completamente el proceso mediante el cual se aprenden o reproducen en la sociedad las actitudes de las personas en relación con la aceptación o rechazo de determinados grupos sociales. De esta forma, esta investigación pretende abordar estas dos problemáticas en su conjunto, es decir, se pretende abordar si jóvenes en edad escolar aceptan o rechazan a diferentes grupos sociales y los distintos procesos de socialización que están implicados en el aprendizaje de estas actitudes.

Siguiendo el panorama mundial, con el aumento sostenido del desarrollo económico

de los últimos años, se ha pasado de demandas sociales que apuntan a valores de supervivencia (demandas socioeconómicas, derechos sociales, acceso a servicios básicos, etc.) hacia demandas de auto expresión, creatividad y democratización que ayudan a remodelar las normas sexuales, los roles de género, los valores familiares, la religiosidad, la relación de las personas con la naturaleza y sus actividades comunitarias (Inglehart and Welzel, 2001), como tal, se han planteado importantes desafíos en términos de Democracia y Ciudadanía. Así, en cuanto a la aceptación o rechazo de determinados grupos sociales, en general durante los últimos años las actitudes de la población adulta en Chile han presentado un alza en el porcentaje de personas que aceptan que diferentes grupos sociales vivan en sus vecindarios. Específicamente, los datos de la Encuesta Mundial de Valores (WVS, en inglés) muestran en el Gráfico 2.1 que la aceptación a que grupos de distinta raza vivan en sus vecindarios ha tenido un aumento de cerca un 5.6 % (de 89.3 % en 1990 a 94.9 % en 2018), mientras que si bien la aceptación a que inmigrantes vivan en sus vecindarios aumentó un 4 % entre 1990 y 2012 (de 88.1 % a 92.4 %), este indicador presenta una importante disminución para el año 2018 (89.1 %). En cuanto a la aceptación de personas de diferente religión, este indicador ha tenido una pequeña disminución durante los años en que se tienen registros (de 94.8 % en 2006 a 93.8 % en 2018). Finalmente, destaca sobre el resto de los grupos la aceptación de que personas homosexuales vivan en sus vecindarios, ya que a pesar de tener una fuerte tendencia al alza (de 42.5 % en 1990 a 76.2 % en 2018), el rechazo a este grupo continúa estando muy por encima del resto de grupos sociales.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la World Values Survey 1990-2018

Figura 2.1: Porcentaje de aceptación de distintos grupos sociales en población adulta de Chile

Políticas educativas y los desafíos para la democracia actual

Abordar el aprendizaje de actitudes hacia la aceptación social de jóvenes en edad escolar implica posicionar esta investigación bajo un incremento de la diversidad social que plantea importantes desafíos para los Estados-nación a nivel global en términos de políticas públicas, ya sea por sus implicancias gubernamentales, territoriales y socioeconómicas o por los nuevos requisitos que se originan en los distintos sistemas educativos a partir de demandas por inclusión y tolerancia de una población estudiantil diversa. En Chile se han suscrito distintos tratados internacionales que pretenden resguardar la diversidad (convenciones de DDHH, convenciones de Derechos del niño y el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo) y que se han tradu-

cido en distintas políticas educativas que tienen por objetivo apoyar la inclusión de distintos sectores de la sociedad en el sistema educativo.

Dentro de este ámbito destacan la ley de inclusión escolar que regula, entre otras cosas, la admisión de los y las estudiantes en los establecimientos educativos ([Biblioteca del Congreso Nacional, 2015](#)) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que tiene sus orígenes en la década de 1990 y una consolidación entre 2010 y 2016 y que pretende generar las condiciones para que las comunidades educativas, que atienden a estudiantes indígenas y no indígenas, sean partícipes de procesos sociales inclusivos, que desarrollen nuevas competencias al considerar en sus procesos formativos otras formas de ver y entender el mundo y que reconozcan, valoren y se ajusten a estos orígenes culturales diversos ([Ministerio de Educación, 2017](#)).

Sumado a lo anterior, los aprendizajes que se le adjudican a la educación ciudadana en las escuelas pretenden dar respuesta a la necesidad de preparar a la nueva generación para la vida en democracia y sus requerimientos morales y cognitivos ([Cox and García, 2015](#)). En este sentido, la nueva ley de Formación Ciudadana (ley n° 20.911) dispone que todos los establecimientos educacionales deben diseñar un Plan de Formación Ciudadana que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso ([Biblioteca del Congreso Nacional, 2016](#)). Entre sus principales objetivos, esta nueva ley busca promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, además de fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país y fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo ([Biblioteca del Congreso Nacional, 2016](#)).

Sin embargo, la tolerancia orientada hacia la existencia de una diversidad social marca una diferencia entre la aceptación, respeto y apreciación de la diferencia y la inclusión homogeneizante de los distintos grupos sociales dentro de las escuelas, ya que la definición de interculturalidad que se ha incluido en el sistema educativo es funcional al estatus quo al absorber a la diferencia y homogenizarlos ([Riedemann et al., 2020](#)). De esta forma, se invisibiliza y reproduce una discriminación basada en procesos de racialización, generización y diferenciación en términos de clase, acercándose más a la idea de multiculturalismo que a la de interculturalidad ([Stefoni et al., 2016](#)). Esta confusión en el horizonte de la educación intercultural produce una ineficacia de las políticas emprendidas y repercute en una incapacidad de generar una sociedad que acepte la diversidad y que establezca relaciones de cooperación entre sus diversidades ([Donoso Romo et al., 2006](#)). Lo anterior provoca que, en la práctica, antes que buscar una coexistencia de las diversidades, en el sistema educativo chileno se busca que los diferentes grupos sociales se integren a la sociedad nacional para que así obtengan los beneficios que ella reporta a todos sus ciudadanos ([Donoso Romo et al., 2006](#)). Esto, a su vez, provoca una contradicción en los establecimientos educacionales ya que se les pide valorar la diversidad social y cultural en las aulas mientras que, al mismo tiempo, se les exige responder a mecanismos de rendición de cuentas estandarizados que no dan cuenta de la diversidad ([Riedemann et al., 2020](#)).

De esta forma, si bien los procesos de socialización se han amplificado y complejizado junto con los procesos de modernización y globalización, el rol de la escuela y la familia siguen siendo los principales agentes de socialización. En este sentido, para la sociología la comprensión de la educación como un agente de socialización de las generaciones más jóvenes resulta fundamental, mientras que el rol de la familia ha sido estudiado en menor medida dentro de esta disciplina, sino más bien desde la psicología social. Así, las investigaciones sobre tolerancia e inclusión en población juvenil frecuentemente se han enfocado en problemáticas relacionadas con los flujos migratorios y su inserción en el sistema educativo de cada país, centrándose en cómo las escuelas permiten el ingreso e inclusión de distintos estudiantes en el sistema educativo (Bellei, 2013; Ortiz, 2016; Stefoni et al., 2016) o en cómo las escuelas son capaces de influir en la (in)tolerancia y prejuicio hacia inmigrantes, minorías étnicas o disidencias sexuales (Lee, 2014; Maurissen et al., 2020; Treviño et al., 2018). En la misma línea, en cuanto al rol de la familia, algunas investigaciones han dado cuenta del efecto de las actitudes de los padres en el conflicto interétnico de su descendencia (Medjedovic and Petrovic, 2021) y de la participación política parental en el compromiso político de las nuevas generaciones (Bacovsky and Fitzgerald, 2021). Además, en sociedades desiguales como la chilena, los recursos socioeconómicos funcionan como un mecanismo de diferenciación a nivel general donde, por ejemplo, Bellei (2013) ha dado cuenta del rol predominante de los recursos socioeconómicos de las familias como un agente diferenciador del logro académico.

Por lo tanto, resulta relevante comprender cómo los diferentes modos de socialización se articulan entre sí y producen las disposiciones para excluir o aceptar a determinados grupos sociales. Así, la pregunta de investigación que guía este estudio es ¿en qué medida los distintos procesos de socialización son capaces de influir en las actitudes de las y los jóvenes estudiantes chilenos hacia la diversidad en su vecindario?

2.1. **Objetivo general**

Determinar en qué medida varían las actitudes de los/as estudiantes que se relacionan con la aceptación de distintos grupos sociales de sus vecindarios, así como analizar el rol que poseen la familia y la escuela como agentes de socialización política de actitudes en jóvenes estudiantes chilenos.

2.2. **Objetivos específicos**

1. Determinar en qué medida los/as jóvenes estudiantes chilenos aceptan o rechazan que diferentes grupos sociales vivan en sus vecindarios.
2. Analizar el rol de la familia en la socialización política de actitudes hacia la diversidad social.

3. Analizar el rol de la escuela en la socialización política de actitudes hacia la diversidad social.

Capítulo 3

Antecedentes teóricos y empíricos.

3.1. Aceptar la diversidad en el vecindario

En Chile, las desigualdades interaccionales se han convertido en las desigualdades más percibidas y rechazadas por la población ([Araujo, 2013](#)). Este tipo de desigualdades refieren a la manera en que las personas son tratadas por otros individuos o instituciones en las interacciones sociales ordinarias y concretas ([Araujo, 2019](#)). En este sentido, para [Araujo \(2019\)](#) se ha instalado una *malignización de la otredad*, en que se constituye al otro como una amenaza y adversario, quebrando la noción de un espacio común y dando un marco de confrontación y disputa a las relaciones ordinarias entre los habitantes de la ciudad. De esta forma, resulta relevante resaltar que, según [Castells \(2005\)](#), el principio identitario dominante en América Latina es la identidad nacional, construida en torno a un Estado-nación que impulsaba un proyecto de desarrollo y una especificidad frente al resto de los países. Así, en la medida en que el Estado-nación se inserta en la globalización y se despega de sus bases tradicionales, “la separación entre Estado y nación lleva a una crisis de la identidad nacional como principio de cohesión social” ([Castells, 2005](#), p. 40).

Como resultado, [Castells \(2005\)](#) plantea que la identidad se convierte en un principio débil que no basta para construir el sentido de la vida colectiva y son suplantadas por el individualismo legitimado por el mercado, que se convierte en fuente de racionalidad y de proyecto, a la vez que se crean identidades comunitarias más fuertes, lo que conlleva el resurgimiento de la religión o identidades étnicas. Ante esta problemática, la Teoría de la Identidad Social ofrece un marco conceptual que permite explicar los procesos grupales y las relaciones intergrupales en términos de la interacción de los procesos sociales cognitivos, sociales interactivos y societarios, en el que se ubica la autoconcepción identitaria en el centro de esta dinámica ([Hogg, 2016](#)). Esta interacción intergrupal se concibe como un recurso funcional que emerge en el seno de condicionantes contextuales e individuales concretos con el objeto de proporcionar a cada individuo las estrategias necesarias para afirmar su identidad ([Scandroglio et al.,](#)

2008). Así, esta construcción de una identidad social define y evalúa el autoconcepto de uno mismo y cómo será tratado y pensado por los demás y, por lo tanto, cuando las personas hacen comparaciones entre su propio grupo y un grupo externo, se preocupan por asegurarse de que su propio grupo sea positivamente distintivo, claramente diferenciado y evaluado más favorablemente que los grupos externos relevantes (Hogg, 2016).

De esta forma, la exclusión o rechazo de diferentes grupos sociales de un vecindario se comprende como una forma de cierre social en que se establecen barreras entre sectores o clases a partir de la construcción de identidades, comunidades y la monopolización de oportunidades con el fin de excluir a otras personas de ese círculo o clase (Parkin, 1984). En esta misma línea, Tilly (2000) plantea que en cada sociedad existen desigualdades persistentes, ya que las desigualdades por “raza, género, etnia, clase, edad, ciudadanía, nivel educacional y otros principios de diferenciación aparentemente contradictorios, se forman mediante procesos sociales similares y son, en una medida importante, organizacionalmente intercambiables” (Tilly, 2000, p. 23). Por un lado, estas desigualdades, más allá de las frecuentes formas de violencia explícitamente racista, tienden a materializarse en no tener acceso o tener un acceso menor al país, ciudad, barrio, vivienda, bares, política y/o medios de comunicación (Van Dijk, 2013). Van Dijk (2013) señala que se trata de una práctica social diferenciada, generalmente denominada discriminación, que se basa en prejuicios e ideologías racistas sobre la superioridad de una mayoría y la inferioridad de una minoría. Por otro lado, Díez-Nicolás and López-Narbona (2019) plantean que se trata de formas de exclusión social que frecuentemente se relacionan con conceptos como estigma, discriminación y prejuicio. No obstante, reducir o intensificar ciertas actitudes tendrá poco efecto sobre estas desigualdades persistentes, por lo que el foco debe estar puesto en los mecanismos sociales que producen esta desigualdad (Tilly, 2000)

Sin embargo, medir la (in)tolerancia es un debate sostenido dentro de distintas disciplinas, que generalmente confluyen en dos enfoques centrales. Por un lado, se ha propuesto medir la tolerancia hacia grupos subalternos tales como migrantes, minorías étnicas y mujeres a partir de un enfoque de derechos (Miranda et al., 2018; Treviño et al., 2018), de prejuicios (Meeusen and Dhont, 2015; Weber, 2020) y como una amenaza material y/o simbólica (Raijman and Semyonov, 2004). Por otro lado, Díez-Nicolás and López-Narbona (2019) plantean que se trata de formas de exclusión social que frecuentemente se relacionan con conceptos como estigma, discriminación y prejuicio. Asimismo, ten Dam et al. (2011) proponen que, para jóvenes, las actitudes de ciudadanía se manifiestan en las tareas sociales cotidianas. En la presente investigación se propone medir la tolerancia a partir de la aceptación o rechazo de que distintos grupos sociales vivan en el mismo vecindario que los estudiantes encuestados. Aceptar la diversidad en el vecindario refiere, por lo tanto, a formas de no exclusión de distintos grupos subalternos tradicionalmente marginados de la esfera social. En concreto, esta perspectiva teórica permite abordar si los estudiantes aceptan o rechazan que vivan en su vecindario personas de origen indígena, de distinto país, distinta región, distinta orientación sexual, distinta clase social, distinto color

de piel, distinta religión y con discapacidades físicas o mentales.

3.2. Procesos de socialización política de actitudes

A través de procesos de socialización diferenciados y continuos en el tiempo, es que se producen distintos condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia (Bourdieu, 2007). A partir de esto, si bien los planteamientos de Bourdieu (2007) podrían explicar la disposición de los individuos a generar y reproducir prácticas de exclusión social hacia distintos grupos sociales, no permiten comprender el modo en que se generan estas disposiciones. Es así como Archer (2009) plantea la problemática que ha tenido la sociología de la educación al centrarse solo en las prácticas y procesos que ocurren dentro de la escuela y no reconocer que “tanto los profesores como los alumnos están inmersos en relaciones socioculturales más amplias que traen consigo a la sala de clase” (Archer, 2009, p. 39). Esto implica que existe una interacción entre el contexto y las actividades sociales, pero que estas no covarían en el tiempo, sino que están desfasadas la una de la otra. En esta línea, para Lahire (2012) resulta relevante comprender el mundo social a escala del individuo, al mismo tiempo que se comprenden las condiciones sociales (y discursivas) de producción del individuo moral e ideológico, porque son elementos socialmente producidos. En este caso, resulta relevante resaltar el objetivo de esta investigación en el sentido de comprender cómo los diferentes modos de socialización se articulan entre sí y producen las disposiciones para excluir o aceptar a determinados grupos sociales, ya que “los individuos socializados pueden haber interiorizado de manera duradera un cierto número de hábitos y, sin embargo, no tener ningún deseo particular de aplicarlos” (Lahire, 2012, p. 87).

De esta forma, la sociología en general y la sociología de la educación en particular se concebirían como una sociología de los modos de socialización (escolares y extraescolares), articulándose con una sociología del conocimiento, para así poder comprender a grandes rasgos una disposición a partir de la reconstrucción de su génesis (Lahire, 2012). Esto es, abordar de manera articulada el rol de la familia y la escuela en la socialización política de actitudes hacia la diversidad social y el contexto en que estas se producen.

Al articular los diferentes modos de socialización, Aedo Henríquez (2015) señala que es relevante tener en consideración la idea de Estrategia de Bourdieu, ya que esta implica ponerse a sí mismo en relación con otros, en situaciones propias del campo, en que las expectativas socializadas sobre su posición con respecto a otros entran en interrogación. Asimismo, la idea de Estrategia de Bourdieu refiere a que “en el mundo social actuamos conforme a ciertas inclinaciones que hemos incorporado a lo largo de nuestra experiencia social, en el marco de los procesos de socialización, inclinaciones o disposiciones que actúan como facilitadores de nuestras prácticas o de nuestros actos” (Aguilar, 2017, p. 280).

Así, los grupos familiares estratégicamente seleccionan escuelas y vecindarios en los que integrar a sus hijos de acuerdo con sus disposiciones, esto es, que son capaces de elegir el espacio social en que socializarán a sus hijos. De la misma forma, la disposición hacia la exclusión -y hacia el cierre social que conlleva- marcaría dos momentos temporales. Por un lado, refiere a una expresión de los procesos de socialización familiares previos y, por otro lado, expresan las condiciones familiares objetivas que condicionan el proceso de socialización actual.

3.2.1. Socialización política familiar de actitudes hacia la diversidad social.

El proceso de socialización política familiar se concibe como prácticas de crianza o estrategias de socialización concretas que buscan modelar las conductas de sus hijos e hijas, según las propias valoraciones y personalidades que se estimen como positivas para la integración y el desenvolvimiento social en el futuro (Ramírez, 2005). De esta forma, las familias reproducen y socializan valores a través de un proceso de transmisión de actitudes que permite asegurar la perpetuación del grupo social y la conservación del estatus y el privilegio (Bourdieu and Passeron, 1998; Bernstein, 2005).

Dentro de las estrategias del proceso de socialización política familiar se han reconocido dos elementos fundamentales. En primer lugar, Lipset (1997) plantea la importancia de las condiciones socioeconómicas objetivas de la familia en el proceso de adquisición de valores y prácticas democráticas. En segundo lugar, para Bandura (1969) la teoría del aprendizaje social implica que las actitudes y comportamientos de los padres inciden sobre los intereses y modos de comportamiento de sus hijos, planteando así la importancia de la transmisión intergeneracional de actitudes como proceso de socialización.

En este sentido, diferentes investigaciones han dado cuenta del rol predominante que poseen los recursos socioeconómicos como condicionante de las expectativas de participación política de los estudiantes (Castillo et al., 2014) y, específicamente, sobre las actitudes de los estudiantes hacia uno o más grupos subalternos según el grado de tolerancia (Farkač et al., 2020), de prejuicios (Weber, 2020) o hacia la igualdad de derechos (Isac et al., 2012; Miranda et al., 2018). Por un lado, Miranda et al. (2018) demuestran la importancia que posee el nivel educativo de los padres, el estatus ocupacional y la cantidad de libros en el hogar en la generación de actitudes positivas de los estudiantes hacia la igualdad de género y el estatus ocupacional de los padres y la cantidad de libros en el hogar sobre las actitudes hacia la igualdad de derechos para inmigrantes y minorías étnicas. Asimismo, Ortiz (2016) demuestra la importancia que poseen estos tres indicadores sobre las actitudes hacia la tolerancia social en general, mientras que Castillo et al. (2014) demuestran que padres con educación universitaria y la cantidad de libros en el hogar juegan un rol preponderante en las expectativas de participación política de los estudiantes. Por otro lado, Sincer et al.

(2020) demuestran que una mayor proporción de estudiantes de bajo nivel socioeconómico en las escuelas influyen negativamente en las competencias para lidiar con las diferencias sociales¹. Por último, sobre la transmisión intergeneracional de actitudes, se ha dado cuenta de la preponderancia de las actitudes de los padres en la disposición hacia el conflicto interétnico de sus hijos (Medjedovic and Petrovic, 2021), de cómo el historial de participación política parental influye en el compromiso político de las nuevas generaciones (Bacovsky and Fitzgerald, 2021) y que las familias de clase alta tienden a privilegiar valores más simbólico-relacionales, como los buenos modales y el respeto por los demás, mientras que las clases bajas privilegiarían transmitir valores de ascenso social, como el trabajo duro y el ahorro (Santander Ramírez et al., 2020). De esta forma, el proceso de socialización política familiar se refleja en las siguientes hipótesis:

- H1: Estudiantes que provienen de familias con mayores recursos socioeconómicos poseen un mayor grado de aceptación de la diversidad en sus vecindarios, manteniendo el resto de las variables constantes.
- H2: Estudiantes que provengan de familias en que sus padres acepten en mayor medida que distintos grupos sociales vivan en sus vecindarios, poseerán un mayor grado de aceptación de la diversidad en sus vecindarios, manteniendo el resto de las variables constantes.

3.2.2. Socialización política de actitudes hacia la diversidad social en la escuela.

Dentro de la investigación sobre socialización política de actitudes en la escuela se tiende a adjudicar al sistema educacional el objetivo de “suscitar y desarrollar al niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1999, p. 60), y que la función socializadora de la escuela se resume en que “consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida” (Parsons, 1976, p. 65). En esta línea, investigaciones recientes continúan enmarcándose en este rol de la escuela como agente formador de ciudadanos (Cox and Castillo, 2015; Groof et al., 2008; Treviño et al., 2017), resaltando las capacidades que tienen las escuelas para contribuir en el desarrollo cívico y las actitudes democráticas de los jóvenes estudiantes.

De esta forma la escuela se comprende como el espacio primordial de socialización y de encuentro entre personas de distintas realidades, funcionando como una micro sociedad (Groof et al., 2008). Así, las características estructurales de las escuelas son

¹Sincer et al. (2020) señalan que *dealing with differences* refiere al conocimiento, actitudes y habilidades para interactuar con las diferencias sociales.

una dimensión clave para explicar los diferentes resultados que poseen los estudiantes (Treviño et al., 2018). En cierta medida esto se explica por la forma en que los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos se distribuyen a través de las escuelas según su tipo de administración (Bellei, 2013) y por los conocimientos, habilidades y valores sociales que estas instituciones le logran otorgar a sus estudiantes (Groof et al., 2008). Específicamente, tanto las escuelas como las salas de clases pueden diferir entre sí en cuanto a sus valores y normas comunes, en cómo los estudiantes interactúan entre sí y cómo los profesores se acercan y tratan a los estudiantes (Bayram Özdemir et al., 2020).

En primer lugar, el conocimiento cívico y las oportunidades que brinden las escuelas para su aprendizaje es un elemento esencial para la socialización de valores y normas comunes. El conocimiento cívico refiere a la información cívica y ciudadana aprendida que los estudiantes utilizan cuando se involucran en tareas más complejas que les ayudan a entender de mejor forma el mundo político (Carstens and Schulz, 2018). Diversos autores han demostrado que el conocimiento cívico influye de manera positiva sobre las actitudes de estudiantes hacia la tolerancia de personas inmigrantes (Isac et al., 2012; Groof et al., 2008; Torney-Purta et al., 2008), mientras que Sampermans et al. (2020) señalan que el conocimiento cívico depende directamente de las oportunidades de aprendizaje cívico que logren promover las escuelas.

En segundo lugar, una de las características estructurales fundamentales de las escuelas es la disposición de espacios de discusión. En las aulas donde los estudiantes están expuestos al mundo real de los problemas políticos, por medio del discurso y el debate tienen la oportunidad de luchar por cuestiones políticas y sociales, aprendiendo el elemento vital de la democracia participativa (Campbell, 2008). Por lo tanto, es evidente que esto solo se puede lograr cuando se promueve y se resguarda que exista comunicación y diálogo entre los alumnos de diferentes nacionalidades, etnias, lenguas, colores de piel, estratos socioeconómicos e intereses (Riedemann et al., 2020). Se ha demostrado que este indicador influye sobre las actitudes de los estudiantes hacia la tolerancia de inmigrantes (Maurissen et al., 2020; Groof et al., 2008; Isac et al., 2012), sobre las actitudes de los estudiantes hacia la igualdad de derechos para inmigrantes, minorías étnicas y mujeres (Treviño et al., 2018, 2017), sobre las actitudes cívicas de los estudiantes en general (Barber and Ross, 2020) y sobre la formación de conocimiento cívico en los estudiantes (Sampermans et al., 2020; Barber et al., 2015). De esta forma, el rol de la escuela en la socialización política de actitudes se resume en las siguientes hipótesis:

- H3: Estudiantes que poseen un mayor conocimiento cívico presentan un mayor grado de aceptación de la diversidad en sus vecindarios, manteniendo el resto de las variables constantes.
- H4: Estudiantes que perciben una mayor apertura a la discusión en sus aulas presentan un mayor grado de aceptación de la diversidad en sus vecindarios, manteniendo el resto de las variables constantes.

Finalmente, debido al rol del sistema educacional al alero de las nuevas políticas públicas de inclusión y Educación ciudadana, de manera exploratoria se plantea que las escuelas son capaces de mitigar las desigualdades sociales de origen o potenciar las actitudes positivas en la formación de las actitudes de los estudiantes hacia la aceptación de la diversidad en sus vecindarios. Esto implica que las escuelas cumplen un rol moderador en la generación de las actitudes de los estudiantes y, por lo tanto, se plantea la siguiente hipótesis:

- H5: El proceso de socialización en las escuelas cumple un rol moderador sobre la influencia de la socialización de la familia en las actitudes de los estudiantes hacia la aceptación de la diversidad en sus vecindarios.

3.2.3. Implicancias del vecindario en la socialización política de actitudes hacia la diversidad social.

El incremento de la diversidad social en los vecindarios tiene distintos efectos sobre la convivencia social y la tolerancia de lo que se percibe como diferente. Por un lado, en vecindarios heterogéneos, con una mayor diversidad de contactos sociales y una mayor interacción entre individuos de diversos orígenes, se deberían generar las condiciones para tener un mayor grado de prosocialidad (DiPrete et al., 2011), sin embargo, también se ha argumentado que una mayor interacción entre grupos distintos podría reforzar los prejuicios (Putnam, 2007). Por otro lado, la marcada segregación urbana del contexto chileno que sienta las bases para la consolidación de vecindarios homogéneos es bastante desfavorable para el contacto intergrupar positivo y la reducción de prejuicios (Garreton, 2017). En esta misma línea, Garreton et al. (2021) muestran que el capital social, es decir, una mayor cantidad de vínculos y contactos positivos, está negativamente correlacionado con la diversidad socioeconómica, pero positivamente correlacionado con una mayor diversidad de inmigrantes, lo que sugiere la importancia de diferenciar ambos contextos en el desarrollo del capital social.

En cada vecindario, los distintos patrones de segregación están asociados con grandes diferencias en el acceso al mercado laboral y a otros recursos culturales y sociales (Fernández et al., 2016). Así, según Baldassarri and Abascal (2020), la competencia entre *minorías* es mayor en los lugares donde estas son más numerosas. Esto se debe a que las minorías étnicas y raciales a menudo no pueden competir por trabajos de alta calidad, incluso estando calificadas para ellos, y en su lugar se ven obligadas a competir por trabajos de menor calidad o informales, lo que trae como consecuencia que las personas de clases sociales bajas puedan sentir a las minorías como amenazas con más frecuencia que la gente de clases sociales más altas (Baldassarri and Abascal, 2020). Este sentimiento de amenaza producido por la competencia por recursos y trabajos tiende a disminuir la confianza entre grupos distintos, dificultando así el desarrollo de vínculos sociales (Côté and Erickson, 2009).

De esta forma, las características específicas de cada vecindario podrían afectar de diferentes maneras las actitudes de los y las estudiantes, dependiendo de sus condiciones materiales, de la disponibilidad de recursos y de la calidad y cantidad de los contactos e interacciones con personas de diferentes grupos. Sin embargo, algunos de estos elementos escapan de los alcances de esta investigación y de la disponibilidad de datos, por lo que se plantean tres hipótesis sobre características de los vecindarios que podrían afectar si los y las estudiantes aceptan o rechazan que distintos grupos sociales vivan en sus vecindarios:

- H6: Estudiantes que viven en vecindarios con un mayor índice de diversidad étnica presentan un menor grado de aceptación de la diversidad en sus vecindarios, manteniendo el resto de las variables constantes.
- H7: Estudiantes que viven en vecindarios con un mayor índice de población inmigrante presentan un menor grado de aceptación de la diversidad en sus vecindarios, manteniendo el resto de las variables constantes.
- H8: Estudiantes que viven en vecindarios con un mayor promedio de escolaridad mayor presentan un mayor grado de aceptación de la diversidad en sus vecindarios, manteniendo el resto de las variables constantes.

Capítulo 4

Metodología

4.1. Datos

La base de datos a utilizar corresponde al Primer Estudio de Educación Ciudadana en Chile, realizado por la Agencia de Calidad de la Educación del Ministerio de Educación. En este estudio se evaluaron estudiantes de octavo básico provenientes de 242 escuelas. La fecha de aplicación fue el 9 de noviembre de 2017.

Se utilizan tres bases de datos disponibles para este estudio. Primero, se cuenta con una base de datos de 10.213 estudiantes que poseen variables de identificación (8 variables) y el puntaje de la prueba de conocimiento cívico (1 variable). Además, se encuentra disponible una segunda base de datos que contiene las preguntas del cuestionario de Formación Ciudadana, que posee las respuestas de 8.589 estudiantes (222 variables). Al juntar ambas bases de datos el N final es de 8.589 estudiantes. Finalmente, se encuentra disponible una tercera base de datos que contiene las preguntas del cuestionario de Formación Ciudadana, con las respuestas de 6.770 apoderados (141 variables). Al juntar todas las bases de datos, el N total de respuestas completas es de 6.511 estudiantes y apoderados.

Sumado a lo anterior, para las variables del territorio se utilizará la base de datos construida por ELSOC (COES) 2018, a partir de datos del CENSO 2017, Ministerio de Vivienda y Urbanismo e Instituto Nacional de Estadísticas. Esta base de datos contiene información respecto de datos territoriales asociados al año 2017 y se encuentra disponible para su libre uso en el [repositorio](#) de datos del COES.

4.2. Variables

Con el fin de medir las actitudes de los y las estudiantes hacia la diversidad en sus vecindarios se utiliza la batería de preguntas del módulo “Tolerancia y Distancia

Social” del cuestionario de estudiantes. Estas variables están medidas a partir de las preguntas que se presentan en la Tabla a continuación.

Para operacionalizar esta batería de preguntas, en primer lugar, se recodificarán los ítems de modo que 0 indique que no le gustaría que cada uno de los grupos viva en su vecindario y 1 indique que sí le gustaría. Luego, se construirá un índice sumativo a partir de la suma de los ítems para representar el grado de aceptación de todos los grupos. La distribución de este índice se puede observar en el Gráfico 4.1. El valor de Alpha de Cronbach de este índice es de 0.887

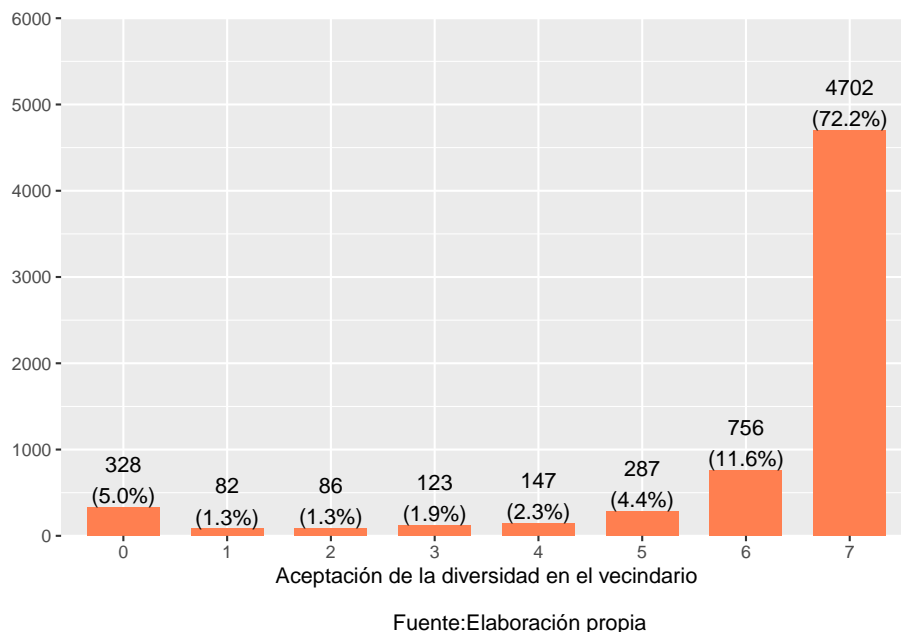


Figura 4.1: Índice aceptación de la diversidad (estudiantes)

En relación con las variables independientes, estas se dividen en tres grupos: 1) variables de la familia, 2) variables de la escuela y 3) variables del territorio.

1) Variables de la familia:

Los recursos socioeconómicos son representados a partir de dos variables:

- Nivel educacional (Nivel más alto entre respondente y Cónyuge/pareja): Esta variable es reportada por apoderados. Es categórica y se representa en una escala de 1 a 10, siendo 10 el nivel educacional más alto posible.
- Cantidad de libros en el hogar: Variable categórica que identifica la cantidad de libros en el hogar según el estudiante. Las categorías de respuesta son: 1) 0 a 10 libros; 2) 11 a 25 libros; 3) 26 a 100 libros; 4) 101 a 200 libros; y 5) 200 o más libros.

Actitudes de la familia:

- Aceptación de la diversidad de apoderados: se construye de la misma forma en que se operacionalizará la variable dependiente.

2) Variables de la escuela

- Conocimiento cívico: variable “puntaje” obtenida a partir de la prueba de conocimiento cívico aplicada a los y las estudiantes.
- Apertura a la discusión en el aula: Esta variable refiere a la percepción de los y las estudiantes sobre los espacios e instancias disponibles para discutir y opinar sobre diversos temas. Se construirá un índice promedio a partir de las variables disponibles

Un resumen de estas variables se presenta en la Tabla a continuación.

3) Variables del territorio

- Índice de diversidad étnica: Número de personas de la zona censal que se identifica con pueblos originarios según el Censo 2017. Esta variable posee un rango de 0 a 2229.
- Índice de población migrante: Cantidad de inmigrantes en la zona censal, a partir de datos del Censo 2017. Esta variable posee un rango de 0 a 3437.
- Promedio de escolaridad: Escolaridad promedio de la zona censal, según datos del Censo 2017. Esta variable posee un rango de 6.2 a 14.8.

Un resumen de estas variables se muestran en la siguiente tabla:

Finalmente, como variables de control se utilizarán datos administrativos de las escuelas como su clasificación socioeconómica (1) Bajo; 2) Medio Bajo; 3) Medio; 4) Medio Alto; y 5) Alto) y el tipo de administración (1) Municipal; 2) Particular subvencionado; y 3) Particular privado)

4.3. Métodos

La metodología planteada para realizar esta investigación es de carácter cuantitativa. Las hipótesis de esta investigación fueron pre registradas en la plataforma Open Science Framework del Centro de Ciencia Abierta (OSF, Center for Open Science), puede acceder al documento en el siguiente enlace. El análisis estadístico de esta investigación fue realizado mediante el software libre R versión 4.0.0.

Debido a que la muestra posee una estructura jerárquica de estudiantes anidados en comunas, se estimarán regresiones multinivel para evaluar todas las hipótesis. Reconocer que se trata de estudiantes anidados en comunas permite incluir variables medidas en diferentes niveles de análisis ([Aguinis et al., 2013](#)). Asimismo, realizar una regresión multinivel permite aislar los efectos individuales (estudiantes) de los agregados (comunas) y, a partir de esto, analizar la varianza de los resultados en cada nivel, así como la proporción de la varianza explicada por las variables independientes de cada nivel. Debido a que las características estructurales de los grupos son una dimensión clave para explicar los diferentes resultados que poseen los estudiantes ([Treviño et al., 2018](#)) y porque tanto las comunas como las escuelas pueden diferir entre sí en cuanto a sus valores y normas comunes ([Bayram Özdemir et al., 2020](#)), se hace necesario estimar regresiones multinivel que permitan determinar si los resultados en las actitudes de los estudiantes dependen de sus respuestas a nivel individual o por características agregadas a nivel de comuna.

Conceptualmente, existen razones teóricas para esperar encontrar efectos de interacción entre niveles, por lo que también se evaluarán modelos de análisis de moderación, para así determinar si el tamaño o dirección del efecto de las variables independientes sobre la dependiente dependen de algún modo de una tercera variable ([Hayes, 2022](#))

De esta forma, luego de estimar la correlación intra-clase de los modelos, y siguiendo los pasos recomendados por [Aguinis et al. \(2013\)](#), se establecen 3 tipos generales de hipótesis a evaluar:

- Hipótesis de efectos directos a nivel individual (1, 2, 3 y 4)
- Hipótesis de moderación (5)
- Hipótesis de efectos directos a nivel agregado (6, 7 y 8)

Capítulo 5

Análisis

Capítulo 6

Conclusiones

Bibliografía

Bibliografía

- Aedo Henríquez, A. (2015). El habitus y la movilidad social: De la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. *Revista de Sociología*, 0(29).
- Aguilar, O. (2017). El habitus y la producción de disposiciones. *Miríada*, 9:271–289.
- Aguinis, H., Gottfredson, R. K., and Culpepper, S. A. (2013). Best-practice recommendations for estimating cross-level interaction effects using multilevel modeling. *Journal of Management*, 39(6):1490–1528.
- Araujo, K. (2013). La igualdad en el lazo social: Procesos sociohistóricos y nuevas percepciones de la desigualdad en la sociedad chilena. *Dados*, 56(1):109–132.
- Araujo, K. (2019). La percepción de las desigualdades: Interacciones sociales y procesos sociohistóricos. el caso de chile. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (59):16.
- Archer, M. S. (2009). *Teoría social realista*. Editorial Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.
- Bacovsky, P. and Fitzgerald, J. (2021). Raising a politically engaged generation: When parental influence matters most. *Youth & Society*, page 0044118X2110299.
- Baldassarri, D. and Abascal, M. (2020). Diversity and prosocial behavior. *Science*, 369(6508):1183–1187.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In *Handbook of Socialization Theory and Research*, pages 213–262.
- Barber, C. and Ross, J. (2020). Profiles of adolescents’ civic attitudes in sixteen countries: Examining cross-cohort changes from 1999 to 2009. *Research in Comparative and International Education*, 15(2):79–96.
- Barber, C., Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., and Ross, J. (2015). Immigrant and native-born adolescents’ civic knowledge and attitudes in sweden and the united states: Emergent citizenship within developmental niches. *Research in Comparative and International Education*, 10(1):23–47.

- Bayram Özdemir, S., Özdemir, M., and Boersma, K. (2020). How does adolescents' openness to diversity change over time? the role of majority-minority friendship, friends' views, and classroom social context. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1):325–345.
- Bernstein, B. (2005). *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2015). Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2016). Plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Argentina, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. C. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, México.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4):437–454.
- Carstens, R. and Schulz, W. (2018). Overview of the IEA international civic and citizenship education study 2016. In *ICCS 2016 Technical Report*.
- Castells, M. (2005). *Globalización, Desarrollo y Democracia: Chile En El Contexto Mundial*. Sección de Obras de Sociología. Fondo de Cultura Económica Chile, Santiago, Chile, 1. ed edition.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., and Bascopé, M. (2014). Social inequality and changes in students' expected political participation in Chile. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(2):140–156.
- Cox, C. and Castillo, J. C., editors (2015). *Aprendizaje de La Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Cox, C. and García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013. tres currículos comparados. In Cox, C. and Castillo, J. C., editors, *Aprendizaje de La Ciudadanía*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Côté, R. R. and Erickson, B. H. (2009). Untangling the roots of tolerance: How forms of social capital shape attitudes toward ethnic minorities and immigrants. *American Behavioral Scientist*, 52(12):1664–1689.

- DiPrete, T. A., Gelman, A., McCormick, T., Teitler, J., and Zheng, T. (2011). Segregation in social networks based on acquaintanceship and trust. *American Journal of Sociology*, 116(4):1234–83.
- Donoso Romo, A., Contreras Mühlenbrock, R., Cubillos Puelma, L., and Aravena Aragón, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1).
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Altaya, Barcelona.
- Díez-Nicolás, J. and López-Narbona, A. M. (2019). Exclusión social de los vecinos en una perspectiva comparada mundial / social exclusion of neighbours in comparative world perspective. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.
- Farkač, B., Scott, Z., and Šerek, J. (2020). Tolerance more than equality? two facets of tolerance towards immigrants among Czech adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(5):679–703.
- Fernández, I., Manuel-Navarrete, D., and Torres-Salinas, R. (2016). Breaking resilient patterns of inequality in Santiago de Chile: Challenges to navigate towards a more sustainable city. *Sustainability*, 8(8):820.
- Garreton, M. (2017). City profile: Actually existing neoliberalism in greater Santiago. *Cities*, 65:32–50.
- Garreton, M., Espinoza, V., and Cantillan, R. (2021). Social capital in the urban context: Diversity and social contacts in Chilean cities. *Journal of Urban Affairs*, pages 1–20.
- Groof, S. D., Elchardus, M., Franck, E., and Kavadis, D. (2008). The influence of civic knowledge versus democratic school experiences on ethnic tolerance of adolescents. a multilevel analysis. page 25.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. Methodology in the Social Sciences. The Guilford Press, New York, NY, third edition.
- Hogg, M. A. (2016). Social identity theory. In McKeown, S., Haji, R., and Ferguson, N., editors, *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory*, pages 3–17. Springer International Publishing, Cham.
- Inglehart, R. and Welzel, C. (2001). *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge University Press, first edition.
- Isac, M. M., Maslowski, R., and Van Der Werf, G. (2012). Native students attitudes towards equal rights for immigrants. a study in 18 European countries. *JSSE - Journal of Social Science Education*, page 12012: Comparative Studies of Civic and Citizenship Education.

- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (14):75–105.
- Lechner, N. (1992). El debate sobre estado y mercado. *Revista Nueva Sociedad*, 121:13.
- Lee, F. L. F. (2014). “tolerated one way but not the other”: Levels and determinants of social and political tolerance in hong kong. *Social Indicators Research*, 118(2):711–727.
- Lipset, S. M. (1997). *El hombre político. Las bases sociales de la política*. Rei M??xico, M??xico.
- Maurissen, L., Barber, C., and Claes, E. (2020). Classroom discussions and political tolerance towards immigrants: The importance of mutual respect and responsiveness. *Acta Politica*, 55(2):242–266.
- Medjedovic, J. and Petrovic, B. (2021). Intergroup conflict runs in the family: Parental social attitudes and political ideology predict the ethos of conflict in their offspring. *Psihologija*, 54(4):347–362.
- Meeusen, C. and Dhont, K. (2015). Parent-child similarity in common and specific components of prejudice: The role of ideological attitudes and political discussion: Parent-child similarity in prejudice. *European Journal of Personality*, 29(6):585–598.
- Ministerio de Educación (2017). Programa de educación intercultural bilingüe 2010–2016.
- Miranda, D., Castillo, J. C., and Cumsille, P. (2018). The political socialization of attitudes toward equal rights from a comparative perspective. In Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M., and Miranda, D., editors, *Teaching Tolerance in a Globalized World*, volume 4, pages 103–123. Springer International Publishing, Cham.
- Ortiz, I. (2016). Actitudes de los estudiantes en escuelas segregadas y en escuelas inclusivas, hacia la tolerancia social y la convivencia entre pares. *Calidad en la educación*, 44:68–97.
- Parkin, F. (1984). *Marxismo y Teoría de Clases. Una Crítica Burguesa*. Calpe, Madrid.
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación*, (242):64–86.
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 johan skytte prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2):137–174.

- Raijman, R. and Semyonov, M. (2004). Perceived threat and exclusionary attitudes towards foreign workers in israel. *Ethnic and Racial Studies*, 27(5):780–799.
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Practicas de crianza. *Estudios Pedagógicos*.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., and Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. un análisis basado en el caso de chile - from an intercultural education for indigenous peoples to another one focused on the current migration context. an analysis based on the chilean case. *Estudios Atacameños*, (64):337–359.
- Sampermans, D., Claes, E., and Janmaat, J. G. (2020). Back on track? how civic learning opportunities widen the political knowledge gap in a tracked education system. *School Effectiveness and School Improvement*, pages 1–19.
- Santander Ramírez, E., Berríos, L., Soto de la Cruz, P., and Avendaño Cassasa, M. (2020). Preferencias parentales de socialización valórica en el chile contemporáneo, ¿cómo influyen la clase social y la religión de los padres en la manera en que quieren criar a sus hijos? *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 47(87):65–86.
- Scandroglio, B., López, J., and San José, M. C. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*.
- Sincer, I., Volman, M., van der Veen, I., and Severiens, S. (2020). The relationship between ethnic school composition, school diversity climate and students’ competences in dealing with differences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, pages 1–26.
- Stefoni, C., Stang, F., and Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en chile - education and interculturality in chile. *Estudios Internacionales*, 48(185):153–182.
- Sunkel, O. (1998). La sostenibilidad del desarrollo vigente en américa latina. In *América Latina En El Siglo XXI. De La Esperanza a La Equidad*, pages 29–82. Fondo de Cultura Económica, Mexico.
- ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., and Ledoux, G. (2011). Measuring young people’s citizenship competences: European journal of education, part i. *European Journal of Education*, 46(3):354–372.
- Tilly, C. (2000). *La Desigualdad Persistente*. Manantial, Buenos Aires.
- Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., and Barber, C. (2008). How adolescents in 27 countries understand, support, and practice human rights. *Journal of Social Issues*, 64(4):857–880.

- Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C., and Naranjo, E. (2017). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in latin america. *The Journal of Educational Research*, 110(6):604–618.
- Treviño, E., Béjares, C., Wyman, I., and Villalobos, C. (2018). Influence of teacher, student and school characteristics on students' attitudes toward diversity. In Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M., and Miranda, D., editors, *Teaching Tolerance in a Globalized World*, volume 4, pages 33–65. Springer International Publishing, Cham.
- Van Dijk, T. (2013). Racismo cotidiano y política intercultural. In *Manual Para El Diseño de Políticas Interculturales*, pages 114–120. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52:1–17.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Abya-Yala, Quito, 1. ed edition.
- Weber, H. (2020). The educational divide over feelings about ethnic minorities: Does more education really lead to less prejudice? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, pages 1–20.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Number 59 in Colección feminismos. Cátedra [u.a.], Madrid.