

Departamento de Sociología

Taller de investigación I

Segunda entrega

Analizando la intolerancia: Un estudio sobre las actitudes hacia la igualdad de derechos de género, de los grupos étnicos o raciales, y de las personas homosexuales, en cinco países de Latinoamérica.

Profesor guía: Juan Carlos Castillo.

Estudiante: Anais Herrera Leighton.

La igualdad de derechos es uno de los principios fundamentales de todo sistema democrático, pudiéndose establecer como un punto de partida y un objetivo de estos (Vila, 2008). Sin embargo, las democracias latinoamericanas aún presentan grandes desafíos en términos de la inclusión de grupos sociales subalternos, manteniéndose en el tiempo las desigualdades sociales, políticas y económicas (Burchardt, 2008). En esta línea, Garretón establece que el agotamiento del modelo estatal-nacional-popular, los efectos de las dictaduras, las consecuencias de las reformas estructurales basadas en el consenso de Washington y el nuevo capitalismo transnacional han configurado una problemática histórico-estructural de América Latina.

En un contexto de alta desigualdad se hace relevante analizar los factores que inciden en los procesos de socialización política de las actitudes de los ciudadanos hacia la igualdad de derechos, para comprender por qué se generan diferencias en las predisposiciones a la tolerancia a grupos desfavorecidos y diseñar políticas que ayuden a prevenir la discriminación.

Según la CEPAL, Latinoamérica puede ser definida como la región más desigual del mundo, y no sólo por las disparidades en términos de ingresos, consumo, propiedad de la tierra y acceso a servicios básicos, sino también por la persistencia de una distribución desigual del uso del tiempo entre hombres y mujeres, y por las profundas desigualdades que sufren las personas indígenas y afrodescendientes en todas las áreas de desarrollo social (ingresos, salud, educación y mercado laboral), en comparación a los no indígenas y no afrodescendientes (Abramo, 2017; CEPAL, 2017). De modo que es posible plantear que la región se ve cruzada por múltiples desigualdades que van más allá de lo económico y que no afectan a toda la población por igual, sino que existen grupos que poseen una posición de desventaja.

Uno de los grupos que posee una posición de desventaja refiere a la mujer, que se ve afectada a través de distintos medios por la desigualdad de género. Sin embargo, antes de referir a estos distintos medios, se hace necesario hacer hincapié en que las mujeres no son simplemente un grupo en una posición de desventaja, o una minoría, sino que las mujeres son la mitad de cada pueblo (Paredes, 2008). El “problema de la mujer” no es un problema entre otros tantos problemas, sino que cruza todos los problemas sociales: están dentro de lo indígena, de lo campesino y de lo popular, se ven afectadas por los problemas de transporte, seguridad social, salud, educación, entre otros tantos (Paredes, 2008). En este sentido, es relevante tener en consideración la teoría de interseccionalidad, que establece la importancia de comprender que, debido al carácter multidimensional de la identidad, la opresión no se puede reducir a un tipo fundamental, sino que existe una intersección de opresiones que trabajan juntas para producir desigualdad, por ejemplo, a partir de intersecciones entre género, raza, clase y orientación sexual (Collins, 1999).

De este modo, es posible afirmar que en la región existen diversas desigualdades de género que afectan a las mujeres, mas no todas son afectadas por igual, ya que aquellas que pertenecen a grupos étnicos o raciales, y/o a clases bajas vivencian opresiones distintas. En términos generales, la discriminación a la mujer nace con la división sexual del trabajo, este rasgo económico-cultural genera que el trabajo no remunerado de cuidado humano y las labores domésticas del hogar sean consideradas el destino “natural” de las mujeres, lo que dificulta su inserción al mercado laboral (doble trabajo) (Lamas, 2007). La autora señala que en Latinoamérica existe una “estructura de desventaja” que refuerza la pobreza, desigualdad y marginación de las mujeres. Ésta estructura se constituye a partir de un círculo vicioso que comienza con la maternidad precoz, la que aumenta la probabilidad de tener un gran número de hijos y, a la vez, les dificulta la posibilidad de estudiar y capacitarse laboralmente, lo que produciría que accedan al mercado laboral en condiciones precarizadas (Lamas, 2007). Un estudio de Vaca Trigo para la CEPAL (2019) reafirma que la sobrecarga de trabajo no remunerado establece una barrera para que las mujeres se inserten en el mercado laboral, señalando que, por consiguiente, tienen una menor participación (que los hombres) en el empleo asalariado, concentrándose en sectores económicos y ocupaciones de menor productividad y menores niveles de ingresos, a la vez que están sobrerrepresentadas en empleos informales y se ven afectadas por la brecha salarial (por el mismo trabajo una mujer gana un salario menor que el de un hombre).

Según un informe de la UNESCO (2017) la desigualdad de género atraviesa también el campo educativo, encontrándose subrepresentadas las mujeres en carreras de ciencias, tecnologías, ingeniería y matemáticas, lo que genera que las mujeres no puedan aprovechar las oportunidades de los mercados laborales en igualdad de condiciones con los hombres. En este sentido, la autora feminista Gargallo (2008) plantea que el sistema financiero global-neoliberal ahonda las diferencias entre hombres y mujeres, relegando a la mujer al mercado de trabajo de servicio. O, como dice Fuente (1992), el sistema patriarcal machista ha permitido que las mujeres se inserten en el mercado laboral delegándole los trabajos reproductivos que históricamente han realizado, dejando muchos empleos casi exclusivamente en manos de las mujeres, como ser enfermeras, parvularias, maestras de escuela, entre otras.

Otro espacio en el cual se expresan las desigualdades de género es el espacio de la representación política. Un estudio de la Unión Interparlamentaria (2018) señala que la representación parlamentaria de la mujer avanzó de forma dispar en la región: muy despacio en algunos países y de forma significativa en otros. En Chile, por ejemplo, hubo un aumento de la proporción de mujeres en la cámara baja, pasando de ocupar un 15,8% de los escaños en 2013 a un 22,6% de los mismos en 2017 (UIP, 2018). De modo similar, en México el número de mujeres que ganaron las presidencias municipales aumento desde un 16% en 2015 a un 27,3% en 2018 (ONU Mujeres, 2018). Sin embargo, se ha producido un retroceso significativo en las esferas más altas de poder, pasando de ser la región con mayor número de jefas de Estado entre 2013 y 2015, a no tener ninguna jefa de Estado tras las elecciones de 2017 (UIP, 2018). Desde la perspectiva de quien escribe, si bien ha habido mejoras en términos de la representación política de la mujer, que la proporción en la cámara sea de un 22,6%, o que un 27% de las presidencias municipales sean ocupadas por mujeres, son cifras que siguen mostrando una alta magnitud de desigualdad de género en la representación política.

Otro grupo de la población latinoamericana que posee una posición de desventaja son los grupos étnicos y raciales. Un estudio sobre la situación de los grupos étnicos y afrodescendientes en México, Chile, Perú y Colombia de la consultora Alicia Puyana para la CEPAL (2015), establece de forma determinante que, pese a los numerosos tratados que se han firmado para el respeto a los derechos de los grupos étnicos y raciales, en todos estos países existe una desigualdad horizontal y una discriminación estructural que se expresa en marginalidad, exclusión (la mayoría vive en zonas rurales) y pobreza. Estas desigualdades horizontales comprenden las dimensiones económicas (en términos de propiedad de la tierra, recursos financieros, capital social, acceso a empleos y salarios), sociales (acceso a servicios y logros en educación y salud) y políticas (su participación política) que afectan a grupos identificados culturalmente en su estatus cultural (falta de reconocimiento social a sus costumbres y prácticas). Éstas se interrelacionan de forma causal y se retroalimentan, de modo que:

“(…) por ejemplo, no acceder a la educación conduce a oportunidades laborales desventajosas y a poca posibilidad de participación política, la cual a su vez puede generar falta de atención fiscal, en el sentido de pobre dotación de infraestructura básica, con las consecuentes secuelas de bajo crecimiento, menores ingresos y pobreza generalizada.” (CEPAL, 2015, p.50).

En esta línea, en el estudio se señala que la perpetuación desigualdad horizontal en el tiempo, como lo ha sido la desigualdad étnica en la región, crea fatales círculos viciosos de pobreza y da pie a que los grupos que son objeto de ella acumulen resentimientos, lo que podría afectar la estabilidad social (CEPAL, 2015).

Teniendo en consideración la teoría de la interseccionalidad, cabe preguntarse por la situación de las mujeres afrodescendientes o pertenecientes a grupos étnicos en América Latina. Al respecto es relevante señalar, en primer lugar, el carácter controversial que tienen las demandas de igualdad de género en las comunidades indígenas. Donato, Escobar, Escobar, Pasmiño y Ulloa (2007) plantean que las demandas específicas por parte de las mujeres indígenas son vistas por la comunidad como una confrontación a las demandas de derechos colectivos, a la vez que muchos hombres de las comunidades están abiertamente en contra de que las mujeres se incorporen a los espacios de decisión sobre las actividades sociales en sus culturas. Asimismo, las autoras señalan que las mujeres indígenas critican el estatus de pureza que se les da a las tradiciones indígenas con el resurgimiento étnico-cultural, puesto que no discute las desigualdades que marcan a las mujeres en su cotidianidad, perpetuando las dinámicas culturales de exclusión de las mujeres indígenas. En este contexto, establecen que:

“(…) las mujeres indígenas plantean un reconocimiento de sus derechos colectivos pero de manera paralela de sus derechos diferenciados, los cuales tienen que ver con el derecho a su identidad étnica y de género, a tomar decisiones y participar con voz y voto sobre sus roles y todas las actividades sociales dentro de sus culturas, a decidir sobre los programas y proyectos que se quieran implementar en sus territorios, a recibir servicios de salud y educación, a no ser violentadas ni excluidas, entre otros.” (Donato et al, 2007, p.29).

En esta misma línea, Radcliffe (2014) plantea que los proyectos de desarrollo excluyen a las mujeres indígenas, no las consideran como productoras de los recursos naturales, ni tampoco se les introduce en los programas de capacitación sobre las técnicas modernas de desarrollo y la producción orientada al mercado (entrenando únicamente a los hombres), invisibilizando su papel en el modo de vida rural y agrícola. La autora establece que el desarrollo ocasiona más dificultades que soluciones a las mujeres indígenas, debido a que no reduce la cantidad de tareas domésticas que deben hacer (e incluso en ocasiones añade más responsabilidades), provocando que no tengan tiempo para educarse ni para participar en las actividades de la comunidad donde se toman las decisiones.

Las mujeres negras y afrodescendientes también son objeto de distintas desigualdades. Un estudio de la CEPAL (2018) establece que la igualdad formal ante la ley no significó el cese del racismo y la discriminación, siendo las mujeres afrodescendientes las que se ven afectadas de forma más profunda por inequidades frente a otros grupos sociales:

“Estas permanecen invisibilizadas como sujetos de políticas diferenciadas, padecen de la pobreza en niveles que suelen ser más altos que el resto de la población, están subrepresentadas o ausentes en los procesos de toma de decisiones y ven más vulnerados su derecho y el de sus comunidades de vivir una vida libre de violencia.” (CEPAL, 2018, p.83).

El racismo se ve reforzado por la ausencia de estadísticas oficiales sobre la población afrodescendiente, cuestión que invisibiliza su situación y dificulta generar políticas públicas que ayuden a terminar con su posición de subordinación. El estudio plantea que es muy necesario construir políticas públicas desde una lógica interseccional, ya que las mujeres afrodescendientes e indígenas se ven más expuestas a la violencia de género, a la vez que presentan tasas de asistencia al sistema educativo superior y tasas de ocupación en puestos profesionales y técnicos menores al resto de la población. (CEPAL, 2018).

Todas estas diversas formas de desigualdad tienen un correlato con las desigualdades de trato (Conde, 2014), que necesitan ser visibilizadas ya que conllevan el surgimiento de prácticas discriminatorias hacia grupos vulnerables (Araujo, 2013). Al respecto, en el estudio “Desiguales” desarrollado por el PNUD se señala que:

“(…) para una buena parte de las personas en Chile las desigualdades socioeconómicas se viven como diferencias en el modo en que los otros las consideran, un modo que es gatillado por marcadores de clase, entre los que se cuentan la forma de vestir y de hablar, el lugar donde se vive, la posición en la jerarquía organizacional y la ocupación, entre otros. (…) Se alimenta, por cierto, de otras desigualdades: ser hombre o mujer implica recibir tratos distintos (…)”. (PNUD, 2017, p.198)

En este sentido, el panorama para los países latinoamericanos es preocupante: los altos niveles de desigualdades podrían estar promoviendo la proliferación de actitudes discriminatorias.

La falta de tolerancia a los grupos en posición de desventaja es una problemática de preocupación internacional, frente al cual la educación se sitúa como un espacio de socialización política capaz de influir en los principios y valores de los estudiantes. Así se propone en el programa Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe:

“El sector educativo de la UNESCO aspira a promover la GCED en los sistemas educativos. Esto involucra asegurar que estos principios y enfoques se vean reflejados en las políticas de educación nacional, en sus contenidos, enseñanza, ambientes de aprendizaje, procesos, marcos de monitoreo y evaluación. Este trabajo incluye abordar la educación por la paz y los derechos humanos, además de promover la educación multicultural y plurilingüe, cuando sea relevante y apropiado.

En un mundo con crecientes manifestaciones de intolerancia, es crítico que los sistemas educativos equipen a los estudiantes con valores, conocimientos y habilidades que inculquen respeto por los derechos humanos. Esto incluye la igualdad de género, la justicia social y la diversidad, para dar a los estudiantes las competencias y oportunidades de utilizar sus derechos y obligaciones para promover un mundo y un futuro mejor para todos.” (UNESCO, s/a).

De este modo, el programa de Educación para la Ciudadanía Mundial, sustentado en los 17 objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (con su respectiva propuesta de Educación para el Desarrollo Sostenible), sostiene la necesidad de una educación que transmita los conocimientos, capacidades, valores y actitudes necesarios para la plena realización de la democracia, los derechos humanos y el ejercicio responsable de la ciudadanía local (OREALC/UNESCO, 2018).

En este contexto, se hace relevante indagar en las actitudes de los estudiantes latinoamericanos hacia la igualdad de derechos de distintos grupos sociales desfavorecidos y en los factores explicativos de estas actitudes, para poder entender cómo se configuran las predisposiciones de los alumnos y diseñar políticas de intervención en función de ello.

El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA es una fuente de información fundamental para analizar este problema, puesto que indaga el conocimiento cívico, las actitudes y el compromiso respecto a temas cívicos y ciudadanos de estudiantes de 8°grado de distintas partes del mundo, siendo parte del estudio 5 países latinoamericanos: Chile, Colombia, República Dominicana, México y Perú (Schulz, Ainley, Cox, & Friedman, 2016). En esta encuesta se realiza una serie de preguntas referidas a las actitudes hacia la igualdad de derechos de género, de los grupos étnicos o raciales, y de las personas homosexuales, que se establecen como el objeto central de este estudio. Estas actitudes son medidas en función del grado de acuerdo con diferentes afirmaciones en una escala de 1 a 4, donde: 1. Muy de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. En desacuerdo, 4. Muy en desacuerdo. Los indicadores se presentan a continuación:

|  |  |
| --- | --- |
| Tabla 1. Set de indicadores para medir las actitudes hacia la igualdad de derechos | |
|  | Código ICCS |
| *Actitudes hacia la igualdad de derechos de género: There are different views about the roles of women and men in society. How much do you agree or disagree with the following statements?* | |
| Los hombres y las mujeres deberían tener las mismas oportunidades de participar en el gobierno. | IS3G24A |
| Los hombres y las mujeres deberían tener los mismos derechos en todos los aspectos. | IS3G24B |
| Las mujeres deberían permanecer alejadas de la política. | IS3G24C |
| Cuando no hay muchos trabajos disponibles, los hombres deberían tener más derecho a un trabajo que las mujeres. | IS3G24D |
| Los hombres y las mujeres deberían recibir el mismo pago cuando están haciendo los mismos los trabajos. | IS3G24E |
| Los hombres están mejor preparados para ser líderes políticos que las mujeres. | IS3G24F |
| La primera prioridad de las mujeres debería ser criar a los hijos. | IS3G24G |
| *Actitudes hacia la igualdad de derechos de grupos étnicos o raciales: There are different views on the rights and responsibilities of different <ethnic/racial groups> in society. How much do you agree or disagree with the following statements?* | |
| En <país donde se realiza la encuesta> todos los grupos étnicos y raciales deberían tener la misma oportunidad de acceder a una buena educación. | IS3G25A |
| En <país donde se realiza la encuesta> todos los grupos étnicos y raciales deberían tener la misma oportunidad de conseguir buenos trabajos. | IS3G25B |
| Las escuelas deberían enseñar a los estudiantes a respetar a los miembros de todos los grupos étnicos y raciales. | IS3G25C |
| Debería promoverse que miembros de todos los grupos étnicos y raciales se presentaran a las elecciones para cargos políticos. | IS3G25D |
| Los miembros de todos los grupos étnicos y raciales deberían tener los mismos derechos y responsabilidades. | IS3G25E |
| *Actitudes hacia la igualdad de derechos de las personas homosexuales: ¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a la homosexualidad?* | |
| Las personas del mismo sexo deberían tener derecho a casarse entre sí. | LS3G08A |
| Dos personas del mismo sexo deberían tener el derecho de adoptar hijos. | LS3G08B |
| Los homosexuales deberían tener los mismos derechos que los demás ciudadanos. | LS3G08C |
| Todos los colegios deberían aceptar a homosexuales. | LS3G08D |
| Los homosexuales deberían tener el derecho de postularse para cualquier cargo político o público. | LS3G08E |
| Fuente: Elaboración propia en base a Köhler et al. 2018; Agenda de Calidad de la Educación, 2018. | |

**Antecedentes teóricos**

Uno de los principales modelos sobre el comportamiento político es el modelo de recursos, que plantea que la posición social del individuo se relaciona fuertemente con sus actividades y actitudes políticas (Schlozman, K. L. et al, 2012). Teniendo como perspectiva la transmisión intergeneracional de la desigualdad política, el estudio de Miranda, Castillo y Cumsille (2018) evaluó los factores asociados a las actitudes hacia la igualdad de derechos a partir de los resultados de los 38 países incorporados en el estudio ICCS 2009 y concluyó que el estatus socioeconómico de la familia de los estudiantes[[1]](#footnote-1) es un factor relevante para explicar las actitudes positivas hacia la igualdad de derechos, a pesar de que el nivel educativo de los padres sólo es un predictor relevante para la igualdad de género (Miranda, Castillo & Cumsille, 2018). Por ello, se ha considerado relevante incorporar en el presente estudio el estatus socioeconómico de la familia del estudiante como una variable predictora, diferenciando el efecto de las tres variables que refieren al estatus socioeconómico de la familia: nivel educativo más alto de los padres, el estatus ocupacional más alto de los padres y la cantidad de libros que hay en el hogar.

El estudio referido evalúa también otra relevante línea de estudios, desarrollada por la psicología social, desde la que se plantea que las personas que se encuentran en una posición de desventaja (como mujeres, personas de grupos étnicos o raciales y personas homosexuales) demandarán mayor igualdad que aquellas personas que no se encuentran en dicha posición (por ejemplo: hombres, blancos y heterosexuales). Los resultados del estudio aportan evidencias favorables a esta línea de investigación, estableciendo que las niñas tienen una disposición más positiva hacia la igualdad de derechos de los inmigrantes, grupos étnicos o raciales, y de género que los niños (Miranda et al, 2018).

En esta línea, el informe Latinoamericano del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA también presenta resultados consistentes con lo planteado desde dicha teoría, a la vez que da luces sobre otros factores que podrían ser relevantes. En este informe se plantea que los principales factores asociados a poseer actitudes positivas hacia la igualdad de derechos de las personas homosexuales son: pertenecer al género femenino, estudiar en una escuela urbana y poseer mayores niveles de conocimientos cívicos (Schulz, Ainley, Cox, & Friedman, 2016). Por lo que se ha decidido incorporar estas tres variables en el modelo. Sin embargo, no es posible indagar en el efecto que podría tener en la actitud hacia la igualdad de derechos el pertenecer a un grupo étnico o racial, y/o ser homosexual, debido a que no se incorporan preguntas orientadas a esta información en el cuestionario de la ICCS.

Otra línea de estudios sobre la tolerancia plantea que existe una fuerte relación entre la empatía y la tolerancia a la diversidad (Esteban-Guitart, Rivas & Pérez, 2012). Asimismo, se ha reflexionado sobre la empatía como posibilitador del respeto a los derechos humanos, que permite que se comprenda por igual a todas las personas como sujetos de derechos (Carreón, 2015). Por lo que se incorporará en el modelo el “sentido de empatía” de los estudiantes como un factor que permitiría predecir las actitudes hacia la igualdad de derechos.

Por último, se ha considerado relevante referir a una línea de investigación desarrollada en estudios sobre equidad en educación, denominada por algunos autores como “el efecto de los compañeros” (Bellei, 2013). Desde esta teoría, se postula que “(…) la composición de los alumnos que comparten un aula-escuela afecta los resultados educacionales obtenidos por dichos alumnos y, en consecuencia, que diferentes agrupaciones de estudiantes producirán logros educativos distintos.” (Bellei, 2013, p.327). Esto permite reflexionar sobre la importancia que puede tener la composición de los alumnos que comparten en la escuela en sus actitudes hacia la igualdad de derechos.

Desde la teoría del contacto intergrupal (Allport, 1954) es posible plantear que, bajo ciertas condiciones, el contacto entre grupos contribuye a reducir la hostilidad intergrupal. Las condiciones que Allport establece como necesarias son la igualdad de estatus en la interacción, la búsqueda de objetivos comunes, la cooperación intergrupal y el apoyo institucional. Desarrollos teóricos posteriores señalan que otra condición relevante es el potencial de amistad (Pettigrew, 1998). Así, es posible hipotetizar que, si se dan dichas condiciones, el contacto con personas de un grupo diferente al propio favorecería las actitudes positivas al exogrupo. Sin embargo, existe otra teoría que plantea que las actitudes discriminatorias no se pueden explicar desde la psicología individual, sino que es necesario comprenderlas desde la influencia social, postulando que la discriminación responde a la interiorización de normas o influencias sociales y culturales circunscriptas al contexto social (Duckitt, 1992).

Cabe preguntarse entonces si las actitudes hacia la igualdad de derechos son más influidas por la composición de los alumnos que comparten en una escuela o por las normas sociales y culturales del contexto. Como se mencionó anteriormente, en el cuestionario de la ICCS no se incorporan preguntas sobre la composición étnica o racial de los estudiantes, como tampoco sobre su orientación sexual. Por lo que, el presente estudio, indagará únicamente en el efecto de la composición de género en la escuela, buscando comprender si las actitudes hacia la igualdad de derechos de género varían en función de la composición de género de la escuela y, por ende, del contacto con personas del otro género. En otras palabras, se evaluará si el que la escuela esté compuesta sólo por hombres, sólo por mujeres, por más hombres que mujeres, por más mujeres que hombres o que haya una distribución equitativa entre hombres y mujeres, genera efectos en las actitudes hacia la igualdad de derechos de género, y en qué dirección. Y, en la línea de profundizar en el posible “efecto de los compañeros”, se analizará también si el estatus socioeconómico de los estudiantes de la escuela (en términos globales) y el conocimiento cívico de los mismos tienen efectos sobre las actitudes hacia la igualdad de derechos para los distintos grupos en estudio (género femenino, grupos étnicos o raciales, y homosexuales). Asimismo, para indagar en los efectos de las normas sociales del contexto, ante la carencia de preguntas orientadas a las actitudes hacia la igualdad de derechos de los profesores o administradores de la escuela, se evaluará si las actitudes hacia la igualdad de derechos de los estudiantes de la escuela generan efectos (y en qué dirección) sobre la actitud hacia la igualdad de derechos de cada estudiante en particular.

En síntesis, la presente propuesta de investigación tiene por objetivo realizar un estudio comparativo entre 5 países latinoamericanos (Chile, Colombia, República Dominicana, México y Perú) sobre los principales factores asociados[[2]](#footnote-2) a las actitudes hacia la igualdad de derechos de género, de los grupos étnicos o raciales, y de las personas homosexuales, en estudiantes de 8°grado. Analizando el tamaño del efecto de las características de la escuela y de las características del estudiante, como se muestra en la figura 1. Para ello, la metodología a utilizar comprende dos etapas: 1) realizar tres análisis factorial confirmatorio para los indicadores de las actitudes hacia la igualdad de derechos de cada grupo y 2) estimar un modelo de ecuaciones estructurales multinivel.

**Figura 1**

Nivel escuela

Zona (urbana o rural)

Nivel educativo de los apoderados

Estatus ocupacional de los apoderados

Número de libros en el hogar de los apoderados

de

Composición de género en la escuela

Conocimiento cívico de los estudiantes

Actitud global hacia la igualdad de derechos

Nivel estudiante

Nivel educativo más alto de los padres

Estatus ocupacional más alto de los padres

Género del estudiante

Número de libros en el hogar

Conocimiento cívico

Sentido de empatía del estudiante

**Anexo 1**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Tabla 2. Preguntas base para las variables independientes | | |
| Variable | Categorías de respuesta | Código ICCS |
| ***Zona***  Which best describes the immediate area in which this school is located? | 1. A village, hamlet or rural area (fewer than 3,000 people) 2. 1 A small town (3,000 to about 15,000 people) 3. A town (15,000 to about 100,000 people) 4. A city (100,000 to about 1,000,000 people) 5. A large city (over 1,000,000 people) | IC3G20 |
| ***Nivel educativo más alto de los padres***  What is the highest level of education completed by your mother or <female guardian>?  What is the highest level of education completed by your father or <male guardian>? | 1. <ISCED level 6, 7 or 8> 2. <ISCED level 4 or 5> 3. <ISCED level 3> 4. <ISCED level 2> 5. She/He did not complete <ISCED level 2> | S\_HISCED (+ alto entre ambos)  IS3G07 (madre) o IS3G09 (padre) |
| ***Estatus ocupacional más alto***  What is your mother’s or <female guardian>’s main <job>? And What does your mother or <female guardian> do in her main <job>?  What is your father’s or <male guardian>’s main <job>? And What does your father or <male guardian> do in his main <job>? |  | S\_HISEI (+ alto entre ambos)  S\_MISCO (madre) o S\_FISCO (padre) |
| ***Cantidad de libros en el hogar***  **About how many books are there in your home?** Do not count magazines, newspapers, comic strips, eBooks or your schoolbooks. | 1. None or very few (0–10 books) 2. Enough to fill one shelf (11–25 books) 3. Enough to fill one bookcase (26–100 books) 4. Enough to fill two bookcases (101–200 books) 5. Enough to fill three or more bookcases (more than 200 books) | IS3G11 |
| ***Composición de género en la escuela***  On <1 September 2015>, what was the total school enrollment (number of students)? | Number of boys: \_\_\_\_\_\_\_\_  Number of girls: \_\_\_\_\_\_\_\_ | IC3G18A (hombres) y IC3G18B (mujeres) |
| ***Escala internacional de conocimiento cívico*** |  | PV1CIV, PV2CIV, PV3CIV, PV4CIV, PV5CIV |
| ***Sentido de empatía*** | | |
| a) Un compañero de clases se cae y se hace daño. | 1. Me parece divertido 2. Me es indiferente 3. Me preocupa | LS3G07A |
| b) A un compañero de clase le pegan. | LS3G07B |
| c) Regañan injustamente a un compañero. | LS3G07C |
| d) Castigan injustamente a un compañero. | LS3G07D |
| e) A un compañero de clase le roban algo. | LS3G07E |
| f) Se burlan de un compañero. | LS3G07F |
| g) Insultan a un compañero. | LS3G07G |
| h) Un compañero de clases está muy triste. | LS3G07H |
| i) Un compañero saca malas calificaciones. | LS3G07I |
| j) Un compañero no tiene con quien jugar. | LS3G07J |
| k) Hay una pelea entre compañeros. | LS3G07K |
| ***Género***  Are you a girl or a boy? | 1. Girl 2. Boy | S\_GENDER |
| Fuente: Elaboración propia en base a Köhler et al. 2018. | | |

**Referencias bibliográficas**

Abramo, L. (2017). *CEPAL: Pese a avances recientes, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo*. Revisado el 6 de junio, 2019, en: <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-pese-avances-recientes-america-latina-sigue-siendo-la-region-mas-desigual-mundo>

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe Nacional ICCS 2016*. Revisado el 23 de junio, 2019, en: <http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS_V03_22MARZO.pdf>

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice.* Reading, MA: Perseus Book Publishing.

Araujo, K. (2013). La Igualdad en el Lazo Social: Procesos Sociohistóricos y Nuevas Percepciones de la Desigualdad en la Sociedad Chilena. *Dados - Revista de Ciências Sociais, 56* (1), 109-132.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *39*(1), 325-345.

Burchardt, H. (2008). Desigualdad y democracia. *Nueva Sociedad* (215), pp. 79-94.

Carreón, M. (2015). Apuntes sobre la empatía y los derechos humanos. *Iter Criminis* (10), pp. 79-88.

Collins, P.H. (1999). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.

Conde, F. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Revista Actividades Investigativas en Educación, Universidad de Costa Rica,* (14), pp.1-20.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2015). *Desigualdad horizontal y discriminación étnica en cuatro países latinoamericanos. Notas analíticas para una propuesta de políticas*. México, D.F.: Naciones Unidas.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad.* Santiago: Naciones Unidas.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2017). *Panorama Social de América Latina, 2016.* Naciones Unidas: Santiago. Revisado el 6 de junio, 2019, en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41598/4/S1700567_es.pdf>

Donato, L., Escobar, E., Escobar, P., Pazmiño, A. & Ulloa, A. (2007). *Mujeres Indígenas, Territorialidad y Biodiversidad en el Contexto Latinoamericano.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Fundación Natura de Colombia-Unión Mundial para la Naturaleza-UNODC-Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.

Duckitt, J. (1992). Psychology and prejudice. A Historical Analysis and Integrative Framework. *American Psychological Association, 47*(10), 1182-1193.

Esteban-Guitart, M., Rivas, M. J. & Pérez, M. R. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercul­tural. *Universitas Psychologica*, *11*(*2*), 415-426.

Fuentes, M. (1992). Feminismo y movimientos populares de mujeres en América Latina. *Nueva Sociedad* (118), 55-60.

Gargallo, F. (2009). *Feminismo y globalización: Una mirada desde América Latina*. UACM.

Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W. & Carstens, R. (2018). *ICCS 2016 User Guide for the International Database.* Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Lamas, M. (2007). Género, desarrollo y feminismo en América Latina. *Pensamiento Iberoaméricano*, (0), 133-152.

Miranda, D., Castillo, J., & Cumsille, P. (2018). The Political Socialization of Attitudes Toward Equal Rights from a Comparative Perspective. En Sandoval-Hernández, A., Isac, M., & Miranda, D. (Eds.). *Teaching Tolerance in a Globalized World* (pp. 103-124). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Paredes, J. (2008). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Revisado el 23 de junio, 2019, en: <http://mujeresdelmundobabel.org/files/2013/11/Julieta-Paredes-Hilando-Fino-desde-el-Fem-Comunitario.pdf>

Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, *49*(1), 65-85.

PNUD, (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: Santiago de Chile.

ONU Mujeres. (2018). *Participación política de las mujeres a nivel municipal: proceso electoral 2017-2018.* Ciudad de México: Manthra Comunicación.

OREALC/UNESCO, (2018). *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: “Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 – Agenda E2030”*. Revisado el 7 de junio, 2019, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265517_spa>

Radcliffe, S. (2014). El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: Mujeres indígenas, acceso a recursos en Ecuador en perspectiva latinoamericana. *Eutopía*, (5), 11-34.

Schlozman, K. L., Verba, S., & Brady, H. E. (2012). The unheavenly chorus: Unequal political voice and the broken promise of American democracy. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. & Friedman, T. (2016). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Unión Interparlamentaria (UIP). (2018). *Las mujeres en el parlamento en 2017, perspectiva anual.* Ginebra, Reino Unido: AFP.

UNESCO. (s/a). *Educación para la Ciudadanía Mundial*. Revisado el 7 de junio, 2019, en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/global-citizenship-education/>

UNESCO. (2017). *Measuring Gender Equality in Science and Engineering: the SAGA Toolkit, SAGA Working Paper 2*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vaca Trigo, I. (2019). *Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo, serie Asuntos de Género*, N° 154 (LC/TS.2019/3). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Vila, B. (2008). La formación del ciudadano, un camino hacia la democracia participativa. *Revista comunicación y hombre*, (4). Revisado el 6 de junio, 2019, en: <http://dx.doi.org/10.32466/eufv-cyh.2008.4.101.55-70>

1. Medido a través del nivel educativo más alto de los padres, el estatus ocupacional más alto de los padres y el número de libros en el hogar (Miranda et al, 2018). [↑](#footnote-ref-1)
2. Las preguntas que servirán de base para los predictores del modelo se encuentran en el Anexo 1. [↑](#footnote-ref-2)