



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

Aceptar la diversidad en el vecindario.

**Procesos de socialización política de actitudes hacia la diversidad social en
estudiantes chilenos**

Memoria para optar al Título profesional de Sociólogo y Magister en ciencias
sociales mención sociología de la modernización¹

Kevin Carrasco Quintanilla

Profesor guía: Juan Carlos Castillo

Santiago de Chile, año 2023

¹ Esta tesis contó con el financiamiento del Centro de Estudios del Conflicto y Cohesión Social (COES) ANID/FONDAP/15130009.

Índice general

Resumen	1
1. Introducción:	3
1.1. Objetivo general	6
1.2. Objetivos específicos	6
2. Aceptar la diversidad en el vecindario	9
2.1. Procesos de socialización política de actitudes hacia la diversidad social	11
2.2. Implicancias del vecindario en la socialización política de actitudes hacia la diversidad social.	15
3. Método	19
3.1. Datos	19
3.2. Variables	19
3.3. Estrategia de análisis	25
4. Resultados	27
4.1. Descriptivos	27
4.2. Estimación multinivel.....	27
5. Discusión	33
6. Conclusiones	35
7. Anexos	37
Bibliografía	39

Índice de tablas

3.1. Descripción variables independientes	20
4.1. Regresión multinivel	26
7.1. Análisis factorial exploratorio.....	34
7.2. Interacciones entre niveles	36

Índice de figuras

2.1. Modelo teórico (hipótesis).....	14
3.1. aceptación de la diversidad (estudiantes)	16
3.2. índice aceptación de la diversidad (estudiantes)	16
4.1. Relación entre actitudes de estudiantes y Conocimiento cívico según nivel educacional de los apoderados.....	24
4.2. Relación entre actitudes de estudiantes y apoderados moderada por promedio de percepción de apertura a la discusión en la sala de clases	28
5.1. Modelo teórico con resultados.....	29

Resumen

Las nuevas dinámicas de migración, conflicto interétnico, diferencias de clase socio-económica y segregación social son de manera creciente puestas en confrontación en el debate público y cada vez más estudiadas por las Ciencias Sociales. Aceptar la creciente diversidad social que se origina a partir de los procesos de modernización y globalización implica promover una sociedad más inclusiva, respetuosa y equitativa, donde se acepte a las personas por quienes son, independientemente de sus diferencias culturales, étnicas, religiosas o de clase. Hasta ahora, las investigaciones en Sociología se han centrado frecuentemente en el análisis de la posición que ocupan distintos grupos sociales dentro de la estructura social y de los desafíos que enfrentan para lograr integrarse en la sociedad (Viveros Vigoya, 2016; Wade, 2000; Young, 2000). Al profundizar en esta línea de investigación 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 tienen los estudiantes sobre los demás grupos al relacionarse con ellos en su vida cotidiana, en el sentido de si aceptan o rechazan a determinados grupos sociales que son distintos al grupo de pertenencia en un espacio externo a la escuela, esto es, en sus vecindarios. Por otro lado, ha ido cobrando reciente relevancia el proceso mediante el cual se aprenden o reproducen las actitudes de las personas en relación con la aceptación o rechazo de determinados grupos sociales y la importancia de la escuela (Malak-Minkiewicz & Torney-Purta, 2021; Sandoval-Hernández et al., 2018) y la familia (Bandura, 1969; Santander Ramírez et al., 2020) en este proceso, así como ciertos patrones de segregación territorial que influyen en la percepción y la confianza entre grupos distintos (Baldassarri y Abascal 2020; Fernández, et. al 2016; Coté y Erickson 2009).

Utilizando datos de 4801 estudiantes y apoderados provenientes del Primer estudio de Formación Ciudadana en Chile de 2017, esta investigación pretende abordar los distintos procesos de socialización que están implicados en el aprendizaje de actitudes de aceptación o rechazo hacia diferentes grupos sociales en los vecindarios que habitan los estudiantes. 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 resultados dan cuenta de que dentro del proceso de socialización familiar son las ac-

titudes de los apoderados (y no los recursos socioeconómicos) las que influyen en los estudiantes. En cuanto a las escuelas, el conocimiento cívico y un ambiente favorable a la discusión y el debate influyen positivamente en las actitudes de los estudiantes. Se discuten estos resultados en función de su relevancia para el debate público y la generación de políticas educativas.

Capítulo 1

Introducción:

Las nuevas dinámicas de migración, conflicto interétnico, diferencias de clase socio-económica y segregación social son de manera creciente puestas en confrontación en el debate público y cada vez más estudiadas por las Ciencias Sociales. Aceptar la creciente diversidad social que se origina a partir de los procesos de modernización y globalización implica promover una sociedad más inclusiva, respetuosa y equitativa, donde se acepte a las personas por quienes son, independientemente de sus diferencias culturales, étnicas, religiosas o de clase. Aprender a aceptar y valorar la diversidad puede ayudar a las personas a desarrollar habilidades para la vida, como la empatía y la tolerancia. Hasta ahora, las investigaciones en Sociología se han centrado frecuentemente en el análisis de la posición que ocupan distintos grupos sociales dentro de la estructura social y de los desafíos que enfrentan para lograr integrarse en la sociedad (Young, 2000; Wade, 2000; Viveros Vigoya, 2016). Al profundizar en esta línea de investigación 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 tienen los estudiantes sobre los demás grupos al relacionarse con ellos en su vida cotidiana, en el sentido de si aceptan o rechazan a determinados grupos sociales que son distintos al grupo de pertenencia en un espacio externo a la escuela, esto es, en sus vecindarios. Por otro lado, ha ido cobrando reciente relevancia el proceso mediante el cual se aprenden o reproducen las actitudes de las personas en relación con la aceptación o rechazo de determinados grupos sociales y la importancia de la escuela (Sandoval-Hernández et al., 2018; Malak-Minkiewicz and Torney-Purta, 2021) y la familia (Santander Ramírez et al., 2020; Bandura, 1969) en este proceso. Los procesos de socialización refieren a las formas en que los jóvenes aprenden y se adaptan a las normas, valores y comportamientos que se esperan de ellos en la sociedad. En la escuela, los estudiantes pueden estar expuestos a una amplia gama de culturas, creencias y experiencias, que resultan fundamentales para brindar oportunidades para que los estudiantes aprendan y aprecien la diversidad dentro de su escuela y comunidad. De esta forma, esta investigación pretende abordar los distintos procesos de socialización que están implicados en el aprendizaje de actitudes de aceptación o rechazo hacia diferentes grupos sociales en los vecindarios que habitan

los estudiantes.

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 reorganizar 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, Ciudadanía y Cohesión Social. En una investigación internacional de 21 países con datos de la Encuesta Mundial de Valores, Vala and Costa-Lopes (2010) demuestra que los jóvenes son más tolerantes que las personas mayores hacia grupos estigmatizados y grupos percibidos como racial o étnicamente diferentes. En Chile, diversas investigaciones han dado cuenta de la relevancia de estudiar la diversidad social en el contexto escolar, ya sea por el aumento de la matrícula de estudiantes migrantes a nivel nacional (Caqueo-Urizar et al., 2019; Bustos González and Díaz Aguad, 2018; Alarcón-Leiva and Gotelli-Alvial, 2021; Gelber et al., 2021; Jiménez Vargas, 2014; Mera-Lemp et al., 2020), por el aumento de los conflictos interétnicos (Figueiredo et al., 2020; Webb and Radcliffe, 2015) o por los conflictos de clase y segregación social (Gonzalez and Dupriez, 2016; Rodrigo and Oyarzo, 2021; Hernández and Raczynski, 2015).

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 traducido 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 equitativa de los y las estudiantes -sin distinción de clase ni selección- 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). Por otra parte, dentro del sistema escolar chileno la matrícula migrante ha aumentado en un 616 % entre 2014 y 2016, y se ha triplicado desde 2016 (Roessler et al., 2020), pero no se han generado políticas o programas

específicos de esta materia.

Los aprendizajes que se le adjudican a la educación ciudadana en las escuelas pretenden dar respuesta a la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para la vida en democracia y sus requerimientos morales y cognitivos (Cox and García, 2015). 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 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. 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 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), sobre las actitudes de los estudiantes hacia uno o más grupos subalternos según el grado de tolerancia (Farkač et al., 2020) 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 se ha dado cuenta del rol predominante de los recursos socioeconómicos de las familias como un agente diferenciador del logro académico (Bellei, 2013) y de la importancia de la elección de escuela en la construcción y reproducción de la segregación y estratificación del sistema escolar (Hernández and Raczynski, 2015). Más aún, Easterbrook and Hadden (2021) señala que algunos grupos de estudiantes, generalmente aquellos que han sufrido debido a la desigualdad histórica en la sociedad, experimentan sentimientos de amenaza a su identidad social y la sensación de que su identidad es incompatible con el éxito educativo, contribuyendo sustancialmente a las desigualdades en los resultados educativos entre grupos, incluso más allá de las desigualdades económicas, históricas y estructurales.

Esta investigación pretende comprender cómo los procesos de socialización política de actitudes en la familia y la escuela 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 sus vecindarios?

1.1. Objetivo general

Analizar el rol que poseen la familia y la escuela como agentes de socialización política de actitudes en jóvenes estudiantes chilenos.

1.2. Objetivos específicos

1. Determinar en qué medida los/as estudiantes chilenos de ciclo básico 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 2

Aceptar la diversidad en el vecindario

[Castells \(2005\)](#) plantea que 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. 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). 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](#)). 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.

Para [Castells \(2005\)](#), 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, interactivos y societarios, en el que se ubica la autoconcepción identitaria en el centro de esta dinámica ([Hogg, 2016](#)). Esta interacción intergrupala 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 (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).

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 y distinta religión.

2.1. Procesos de socialización política de actitudes hacia la diversidad social

A través de procesos de socialización diferenciados y continuos en el tiempo 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. 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, el objetivo de esta investigación es 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).

Para la sociología en general y la sociología de la educación en particular, la articulación de los procesos de socialización 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. 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.

2.1.1. 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. 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 necesidad de estudiar 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.

2.1.2. 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 “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.

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). Las características estructurales de las escuelas son una dimensión clave para explicar los diferentes resultados que poseen los estudiantes (Treviño et al.,

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

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), mientras que Sampermans et al. (2020) señalan que el conocimiento cívico depende directamente de las oportunidades de aprendizaje cívico que logren promover las escuelas. 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).

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 (Eckstein et al., 2021; 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, Trolian and Parker (2022)) 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 y/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 escolar permite moderar la influencia de los recursos socioeconómicos y las actitudes de los apoderados en las actitudes de los estudiantes hacia la aceptación de la diversidad en sus vecindarios.

2.2. 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. Por ejemplo, se ha estudiado que una mayor segregación residencial se asocia con actitudes negativas hacia inmigrantes y en personas nativas de territorios donde ha habido un gran cambio en la diversidad en los últimos años (Kawalerowicz, 2021), el entorno físico del vecindario, como la accesibilidad a diferentes tipos de espacios públicos urbanos contribuye a una actitud más positiva hacia la inclusión de inmigrantes al fomentar una interacción vecinal más fuerte (Wang and Liu, 2022) o que en territorios con alta confianza en extranjeros esta no se relaciona con la proporción de inmigrantes en la población del vecindario (Schönwälder et al., 2016). 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 una mayor proporción de personas que se identifican con alguna etnia 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 una mayor proporción 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 presentan un mayor grado de aceptación de la diversidad en sus vecindarios, manteniendo el resto de las variables constantes.

En la Figura 2.1 se incluye un esquema que resume las hipótesis planteadas:

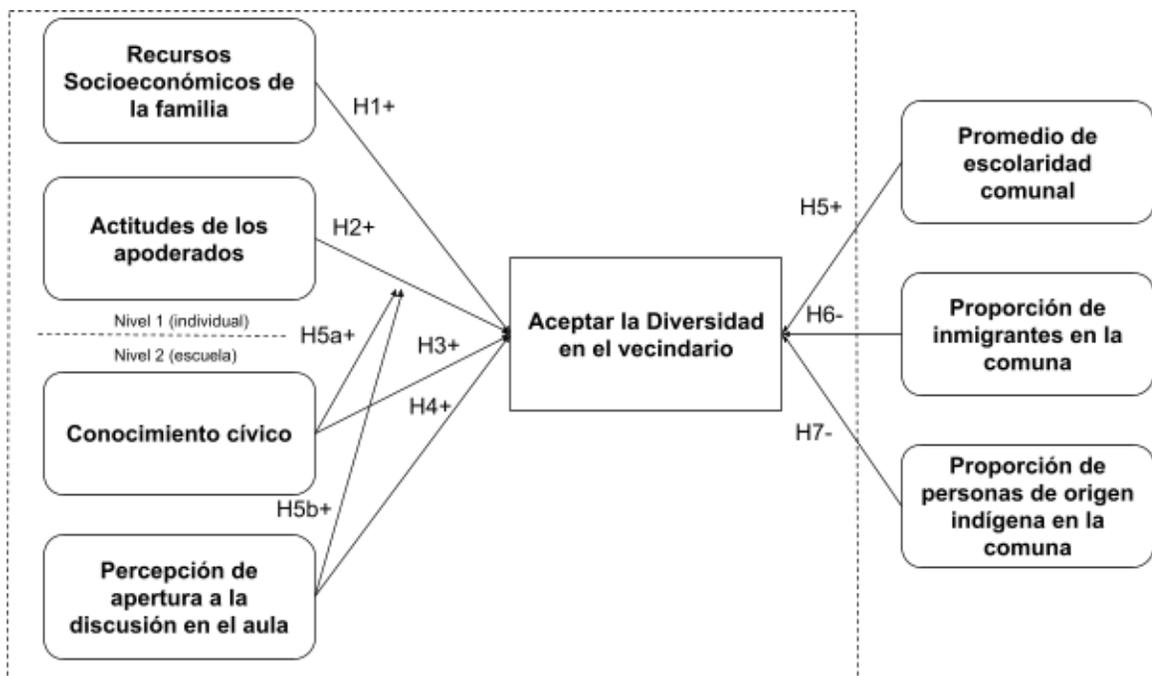


Figura 2.1: Modelo teórico (hipótesis)

Capítulo 3

Método

3.1. 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 8.589 estudiantes de octavo básico provenientes de 242 escuelas. La fecha de aplicación fue el 9 de noviembre de 2017. También se utilizarán las preguntas del cuestionario de Formación Ciudadana con las respuestas de 6.770 apoderados. Al juntar ambas bases de datos, el N total de respuestas completas es de 6.511 estudiantes y apoderados. El N final utilizado en los análisis es de 4.801 casos.

Sumado a lo anterior, para las variables del territorio se utilizará la base de datos del CENSO 2017, obtenida a partir del paquete estadístico de R *censo2017* (Vargas, 2022). Esta base de datos contiene información respecto de datos territoriales asociados al año 2017 y se encuentra disponible para su libre uso.

3.2. 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 Figura 3.1.

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

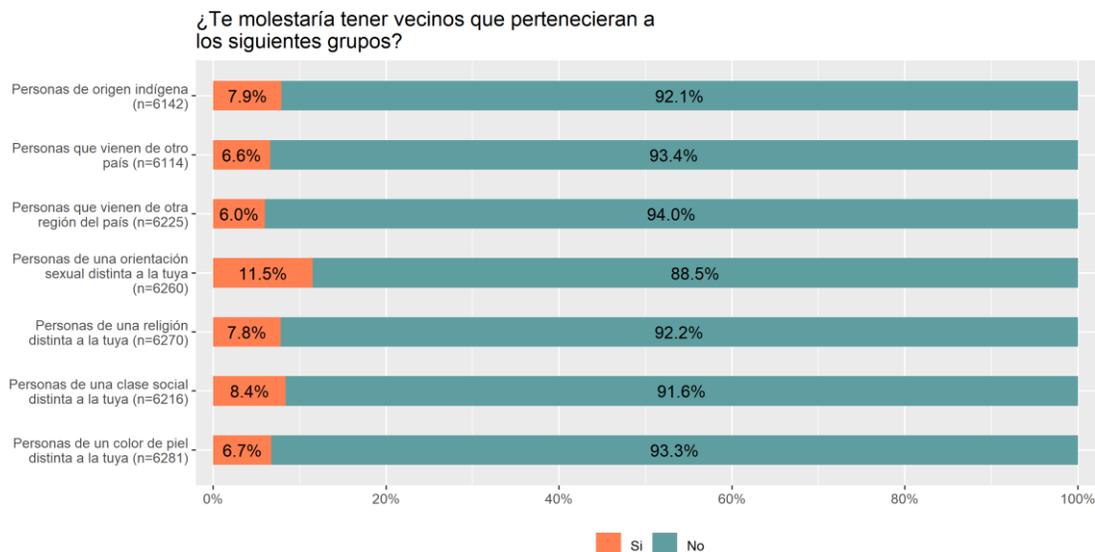


Figura 3.1: Aceptación de la diversidad (estudiantes)

grupos. La distribución de este índice se puede observar en el Gráfico 3.2. El valor de Alpha de Cronbach de este índice es de 0.887

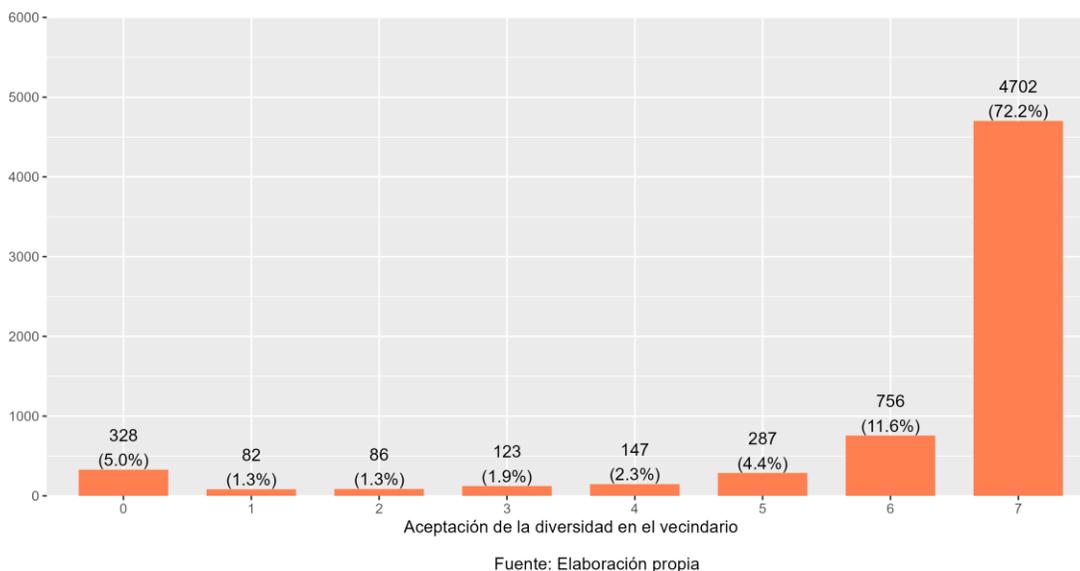


Figura 3.2: índice aceptación de la diversidad (estudiantes)

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 obtenida a partir de la prueba de conocimiento cívico aplicada a los y las estudiantes. La clasificación utilizada se basa en las categorías de ICCS 2016 ([Agencia calidad de la educación, 2018](#)), donde Bajo nivel D corresponde a bajo 311 puntos, Nivel D es entre 311 y 394 puntos, Nivel C es entre 395 y 478 puntos, Nivel B es entre 479 y 562 puntos y Nivel A es sobre 562 puntos.
- Percepción de apertura a la discusión en la sala de clases: Esta variable refiere a la percepción de los y las estudiantes sobre los espacios e instancias disponibles en la sala de clases para discutir y opinar sobre diversos temas de interés general. Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio que permitió estimar puntajes factoriales a partir de 5 de los 6 ítems disponibles en la base de datos (Para más detalles ver la Tabla 7.1 del Anexo 1)
- Promedio de percepción de apertura a la discusión en la sala de clases: Variable construida a partir del promedio de percepción de apertura a la discusión en cada escuela. Esto permite identificar los espacios e instancias disponibles en la sala de clases para discutir y opinar sobre diversos temas de interés general a nivel de escuela.

3) Variables del territorio

- Proporción de personas que se identifica con alguna etnia: Proporción de personas de la comuna que se identifica con pueblos originarios según el Censo 2017. Variable categórica agrupada en Bajo, Medio y Alto.
- Proporción de población migrante: Proporción de inmigrantes en la comuna, a partir de datos del Censo 2017. Variable categórica agrupada en Bajo, Medio y Alto

- Promedio de escolaridad: Escolaridad promedio de la comuna, según datos del Censo 2017. Esta variable posee un rango de 6.9 a 11.2.

Un resumen de estas variables se presenta en la Tabla [3.1](#).

Tabla 3.1: Descripción variables independientes

Label	Stats / Values	Freqs (% of Valid)	Graph	Valid	Missing
Nivel educacional apoderados	1. Ed Basica 2. Ed Media 3. Ed Tecnica 4. Universidad o posgrado 5. Ns/Nr	584 (9.0%) 1756 (27.1%) 996 (15.3%) 1108 (17.1%) 2046 (31.5%)		6490 (100.0%)	0 (0.0%)
Cantidad de libros en el hogar	1. Menos de 25 2. Más de 25	4063 (63.4%) 2348 (36.6%)		6411 (98.8%)	79 (1.2%)
Índice aceptación de la diversidad (apoderados)	Mean (sd) : 6.6 (1.1) min ≤ med ≤ max: 0 ≤ 7 ≤ 7 IQR (CV) : 0 (0.2)	0 : 48 (0.8%) 1 : 26 (0.4%) 2 : 35 (0.6%) 3 : 51 (0.9%) 4 : 85 (1.5%) 5 : 198 (3.4%) 6 : 808 (13.9%) 7 : 4556 (78.5%)		5807 (89.5%)	683 (10.5%)
Conocimiento cívico (clasificación ICCS)	1. Bajo nivel D 2. Nivel D 3. Nivel C 4. Nivel B 5. Nivel A	252 (4.0%) 1031 (16.4%) 1800 (28.6%) 1827 (29.1%) 1374 (21.9%)		6284 (96.8%)	206 (3.2%)
Índice apertura a la discusión en el aula	Mean (sd) : 0 (0.9) min ≤ med ≤ max: -3 ≤ 0.1 ≤ 2.7 IQR (CV) : 1.2 (-573.3)	990 distinct values		6017 (92.7%)	473 (7.3%)
Promedio apertura a la discusión en el aula	Mean (sd) : 0 (0.3) min ≤ med ≤ max: -0.8 ≤ 0 ≤ 1.3 IQR (CV) : 0.4 (-376)	233 distinct values		6490 (100.0%)	0 (0.0%)
Proporción de personas que se identifica con alguna etnia	Mean (sd) : 0 (0) min ≤ med ≤ max: 0 ≤ 0 ≤ 0.2 IQR (CV) : 0 (0.9)	50 distinct values		6490 (100.0%)	0 (0.0%)
Proporción de inmigrantes	Mean (sd) : 0 (0) min ≤ med ≤ max: 0 ≤ 0 ≤ 0.1 IQR (CV) : 0 (2.1)	14 distinct values		6490 (100.0%)	0 (0.0%)
Promedio de escolaridad	Mean (sd) : 8.6 (0.6) min ≤ med ≤ max: 6.9 ≤ 8.7 ≤ 11.2 IQR (CV) : 0.9 (0.1)	250 distinct values		6490 (100.0%)	0 (0.0%)

3.3. Estrategia de análisis

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 este [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 escuelas, se estimarán regresiones multinivel para evaluar todas las hipótesis. Reconocer que se trata de estudiantes anidados en escuelas 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 (escuelas) 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 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 escuela.

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 4

Resultados

4.1. Descriptivos

El Gráfico 4.1 muestra la distribución de las actitudes de los estudiantes según su nivel de conocimiento cívico y el nivel educacional de sus apoderados. Esta distribución da cuenta de que si bien un nivel más alto de Conocimiento Cívico (A y B) se asocia con una mayor proporción de estudiantes que aceptan a todos los grupos, es importante resaltar que la mayor cantidad de estudiantes con un conocimiento cívico alto tiene apoderados con estudios de Educación Superior. El mayor contraste se da en que mientras 445 estudiantes (20 %) con apoderados con un nivel educacional menor que Educación superior rechazan a uno o más grupo, solo 256 estudiantes (12 %) con apoderados con estudios de educación superior lo hacen. Por el contrario, mientras que 680 estudiantes (30 %) con apoderados con un nivel educacional menor que Educación superior aceptan a todos los grupos, son 1015 estudiantes (49 %) con apoderados con estudios de educación superior que aceptan a todos los grupos.

4.2. Estimación multinivel

Se estimaron 5 modelos de regresión multinivel para predecir el índice de aceptación de la diversidad de estudiantes. Cada modelo incluyó las escuelas (MRBD) como efecto aleatorio. La lógica de inclusión de los modelos sigue la secuencia de las hipótesis, es decir, el modelo 1 hace referencia a las variables socioeconómicas de la familia (H1), el modelo 2 incluye las actitudes de los apoderados (H2), el modelo 3 incluye las variables del proceso de socialización escolar (H3 y H4), el modelo 4 incluye las variables contextuales de las comunas en que viven los estudiantes (H6, H7 y H8) y el modelo 5 incluye la interacción entre las actitudes de los apoderados y el promedio de percepción de apertura a la discusión en el aula (H5).

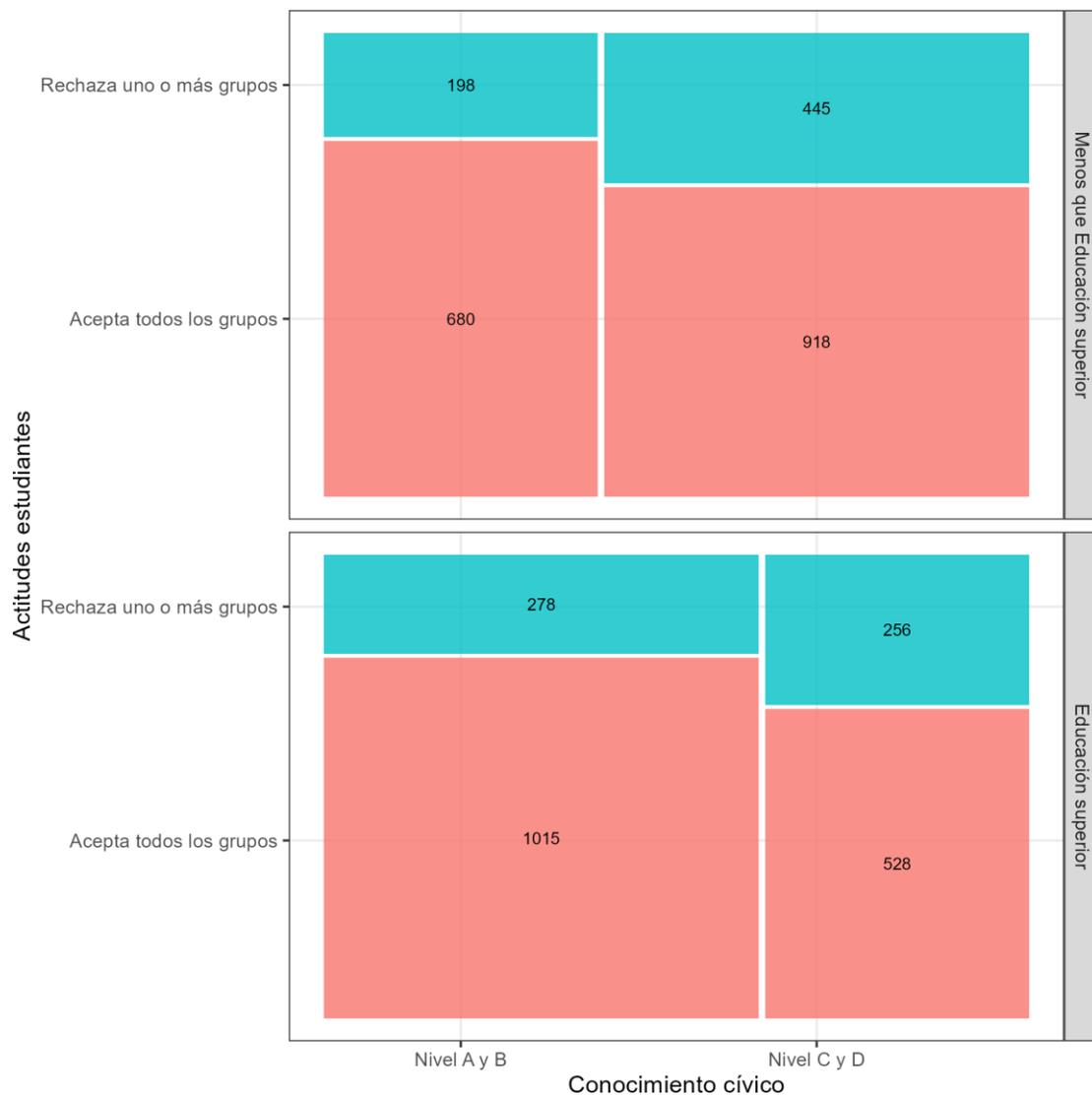


Figura 4.1: Relación entre actitudes de estudiantes y Conocimiento cívico según nivel educacional de los apoderados

La correlación intra-clase del modelo sin predictores es de 0.012 y el poder explicativo del modelo 4, que incluye todas las variables, es débil ($R^2=0.03$). Los resultados de esta estimación se muestran en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1: Regresión multinivel

Aceptar la diversidad en el vecindario					
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Intercepto	6.50*** (0.07)	5.95*** (0.14)	5.66*** (0.17)	5.95*** (0.38)	5.91*** (0.38)
Educación media (Ref. Básica)	-0.11 (0.08)	-0.13 (0.08)	-0.16* (0.08)	-0.16* (0.08)	-0.15 (0.08)
Educación técnica	-0.06 (0.09)	-0.08 (0.09)	-0.14 (0.09)	-0.14 (0.09)	-0.14 (0.09)
Universidad o posgrado	0.02 (0.09)	0.01 (0.09)	-0.08 (0.09)	-0.08 (0.09)	-0.08 (0.09)
Educación Ns/Nr	0.05 (0.08)	0.04 (0.08)	-0.02 (0.08)	-0.02 (0.08)	-0.01 (0.08)
Más de 25 libros (Ref. menos de 25)	0.10* (0.04)	0.10* (0.04)	0.03 (0.04)	0.04 (0.04)	0.04 (0.04)
Aceptación diversidad apoderados		0.08*** (0.02)	0.07*** (0.02)	0.07*** (0.02)	0.08*** (0.02)
Conocimiento cívico D (Ref. Bajo nivel D)			0.19 (0.12)	0.19 (0.12)	0.18 (0.12)
Conocimiento cívico C			0.36*** (0.11)	0.36** (0.11)	0.35** (0.11)
Conocimiento cívico B			0.54*** (0.11)	0.54*** (0.11)	0.53*** (0.11)
Conocimiento cívico A			0.62*** (0.11)	0.62*** (0.11)	0.61*** (0.11)
Discusión en sala de clases			0.07** (0.02)	0.07** (0.02)	0.07** (0.02)
Promedio discusión en sala			-0.05 (0.08)	-0.05 (0.08)	-1.75*** (0.47)
Prop. etnia				0.08 (0.08)	0.08 (0.08)
Prop. inmigrante				0.29 (0.58)	0.24 (0.58)
Promedio escolaridad				-0.04 (0.04)	-0.04 (0.04)
Aceptación diversidad apoderados * Promedio discusión en sala					0.26*** (0.07)
AIC	16839.10	16827.66	16791.25	16802.99	16794.87
BIC	16890.91	16885.95	16888.40	16919.57	16917.92
Log Likelihood	-8411.55	-8404.83	-8380.63	-8383.50	-8378.43
Num. obs.	4801	4801	4801	4801	4801
Num. groups: mrbd	231	231	231	231	231
Var: mrbd (Intercept)	0.02	0.02	0.01	0.01	0.01
Var: Residual	1.92	1.92	1.89	1.90	1.89

***p < \$ 0.001, **p < \$ 0.01, *p < \$ 0.05

Las variables asociadas a el nivel educacional de los apoderados no son estadísticamente significativas, salvo para el nivel de educación media en el modelo 3 y 4 ($\beta=-0.16$, $p < .05$). En cuanto a la cantidad de libros, tener más de 25 libros en el hogar tiene un efecto significativo solo en los modelos 1 y 2 ($\beta=.1$, $p < .05$), mientras que en el resto de los modelos deja de ser estadísticamente significativa al controlar por las demás variables.

Las actitudes de los apoderados medidas a través del índice de aceptación de la diversidad son estadísticamente significativa al controlar por el resto de las variables y esta relación es consistente en los cuatro modelos en que se incluye esta variable (Modelo 2 y 5 $\beta=.08$, $p < .001$; Modelo 3 y 4 $\beta=.07$, $p < .001$).

Las variables asociadas al proceso de socialización en la escuela son estadísticamente significativas en su nivel individual. Tener un nivel de conocimiento cívico C ($\beta=.36$, $p < .001$), B ($\beta=.54$, $p < .001$) y A ($\beta=.62$, $p < .001$) se asocia con una mayor aceptación de la diversidad de los estudiantes en comparación con quienes tienen un nivel de conocimiento cívico bajo el nivel D, al mantener el resto de las variables constantes. El índice de percepción de apertura a la discusión en la sala de clases también se asocia positivamente con la aceptación de la diversidad de los estudiantes ($\beta=.07$, $p < .01$), manteniendo las demás variables constantes. El promedio de percepción de apertura a la discusión en la sala de clases a nivel de escuela posee una asociación estadísticamente significativa solo en el Modelo 5 al controlar por la moderación entre esta variable y las actitudes de los apoderados ($\beta=-1.76$, $p < .001$).

Las variables territoriales que abordaban características contextuales de la comuna (proporción de personas que se identifican con alguna etnia, proporción de inmigrantes y promedio de escolaridad) no tienen una asociación estadísticamente significativa con las actitudes de los y las estudiantes.

Finalmente, se estimaron efectos de interacción entre niveles. Estos efectos permiten evaluar si las características contextuales, específicamente el promedio de apertura a la discusión en la sala de clase, modifican (moderan) los efectos de las actitudes de los apoderados¹. En el modelo 5 se muestra que existe una interacción positiva ($\beta=.26$, $p < .001$) entre el promedio de percepción de apertura a la discusión en la sala de clases y las actitudes de los apoderados.

El Gráfico 4.2 muestra el efecto de la relación entre las actitudes de los estudiantes y sus apoderados, moderada por el promedio de percepción de apertura a la discusión en la sala de clases a nivel de escuela. Esta relación indica que en aquellas escuelas

¹Para los demás efectos de interacción de las variables contextuales de la escuela sobre el proceso de socialización familiar ver Tabla 7.2 del Anexo 2.

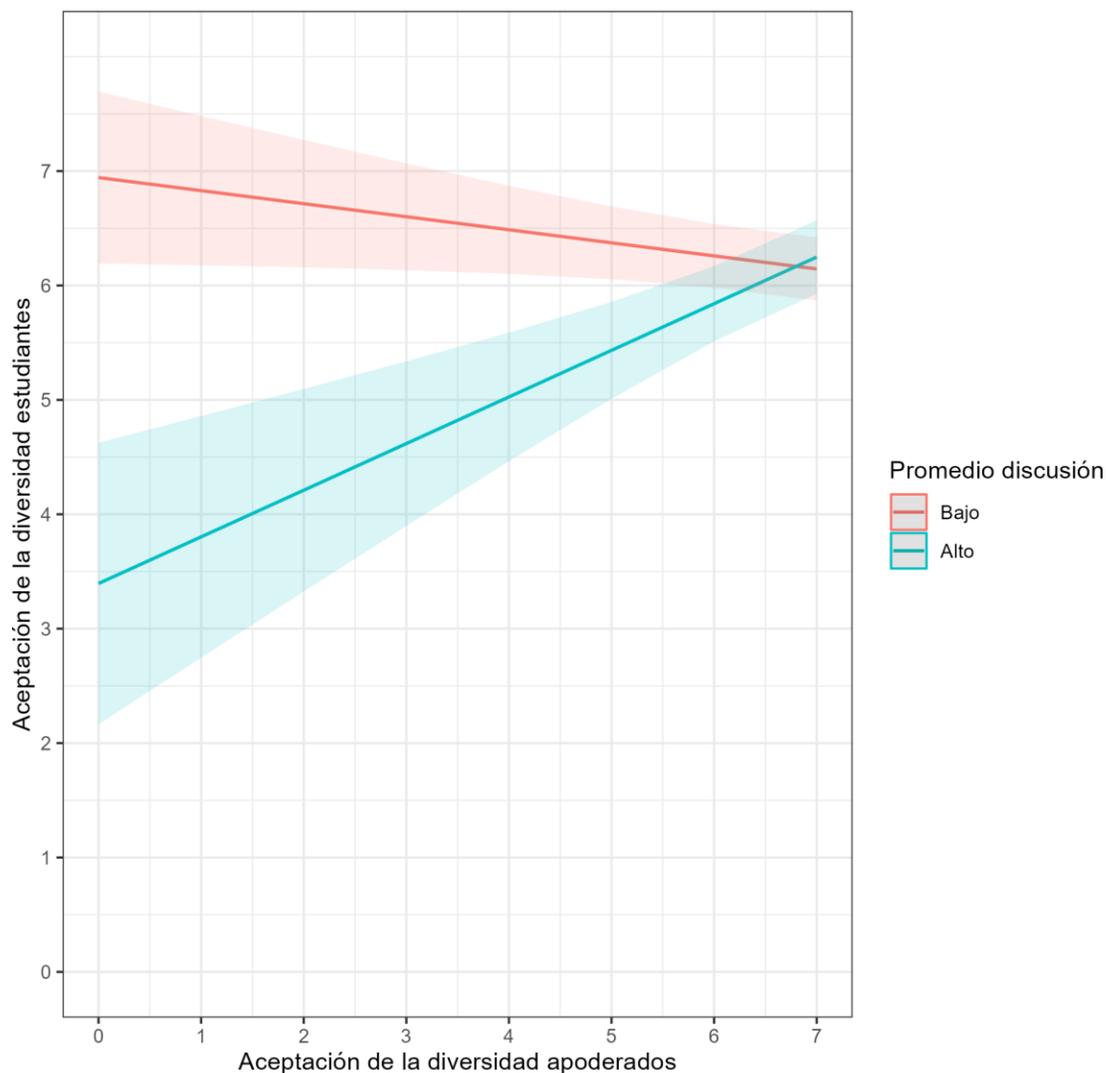


Figura 4.2: Relación entre actitudes de estudiantes y apoderados moderada por promedio de percepción de apertura a la discusión en la sala de clases

donde exista una baja percepción de apertura a la discusión, la relación entre las actitudes de los estudiantes y apoderados es negativa, mientras que en aquellas escuelas donde existe una alta percepción de apertura a la discusión en la sala de clases las actitudes de los estudiantes se asocian positivamente con las actitudes de los apoderados. Lo anterior implica que en aquellas escuelas donde existe un ambiente favorable a la discusión y el debate, es posible mejorar las actitudes de los estudiantes cuyos apoderados poseen baja aceptación de la diversidad.

Capítulo 5

Discusión

En la Figura 5.1 se muestra el modelo teórico que resume los resultados de las hipótesis planteadas.

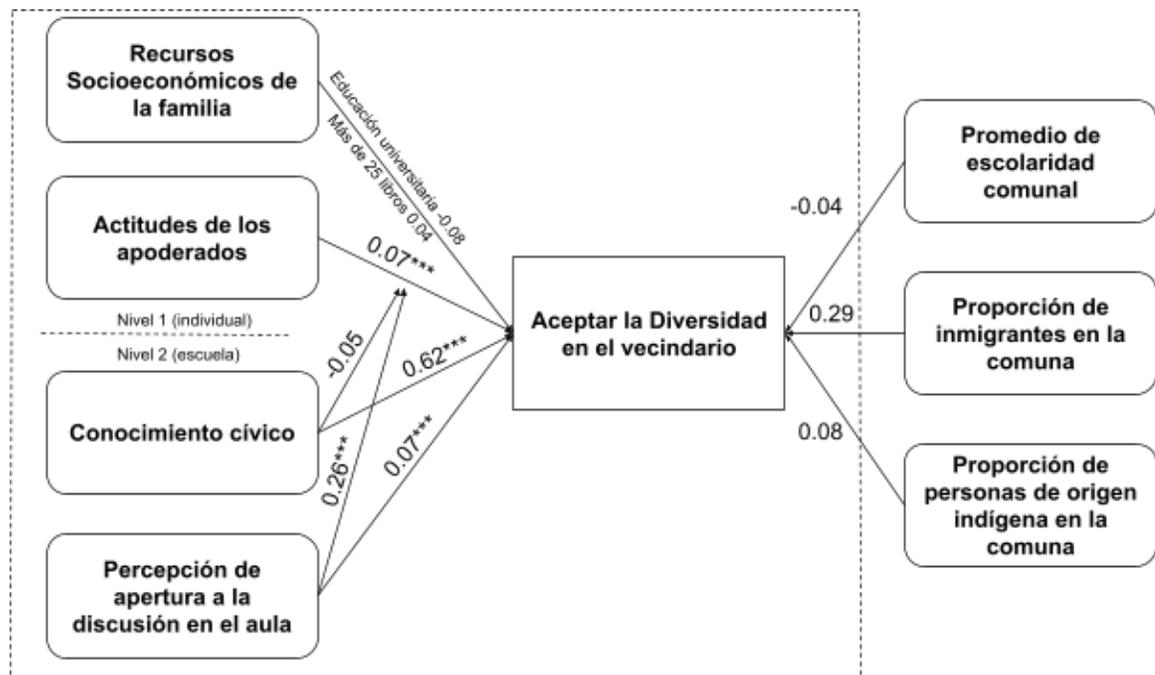


Figura 5.1: Modelo teórico con resultados

Los resultados son consistentes con algunas de las hipótesis planteadas. En primer lugar, en cuanto al proceso de socialización familiar, los resultados no permiten comprobar la hipótesis 1 sobre la relación entre los recursos socioeconómicos de la familia y un mayor grado de aceptación de la diversidad en su vecindario. Por el contrario, el único resultado de las variables socioeconómicas que posee una asociación estadísticamente significativa indica que estudiantes que poseen apoderados con un nivel de educación media aceptarían menos la diversidad en su vecindario en comparación

con aquellos estudiantes que poseen apoderados con educación básica. En relación con las actitudes de los apoderados, los resultados permiten corroborar la hipótesis planteada (H2), es decir, aquellos estudiantes que provienen de familias con padres que aceptan en mayor medida que distintos grupos sociales vivan en sus vecindarios, también poseen un mayor grado de aceptación de la diversidad en sus vecindarios.

En segundo lugar, los resultados permiten comprobar las hipótesis relacionadas con el proceso de socialización escolar. Estudiantes que poseen un nivel de conocimiento cívico medio y alto poseen un mayor grado de aceptación de la diversidad en sus vecindarios en comparación con estudiantes que poseen un nivel de conocimiento cívico bajo; esto es consistente con la hipótesis 3. En relación con el índice de apertura a la discusión en las salas de clases, los resultados indican que estudiantes que perciben en mayor medida un ambiente abierto a la discusión y al debate dentro del aula poseen un mayor grado de aceptación de la diversidad, lo que permite sustentar la hipótesis 4. En relación con la hipótesis 5 (si la escuela puede mitigar o potenciar el proceso de socialización familiar) los resultados indican que solo el índice de percepción de apertura a la discusión en las salas de clases influye en la asociación entre actitudes de apoderados y estudiantes. A pesar de que el análisis descriptivo inicial daba cuenta de que la mayor cantidad de estudiantes con un conocimiento cívico alto provenían de familias con apoderados que habían cursado estudios de educación superior, el análisis de interacción entre niveles realizado no permite comprobar que exista una relación significativa entre estas variables.

En tercer lugar, los resultados de las estimaciones de los modelos multinivel no permiten comprobar las hipótesis planteadas que se relacionan con las características de las comunas en que residen los estudiantes, ya que la proporción de personas que se identifican con alguna etnia (H6), la proporción de inmigrantes (H7) y el promedio de escolaridad de la comuna (H8) no influyen en el proceso de socialización de actitudes de los y las estudiantes.

Capítulo 6

Conclusiones

Esta investigación tenía por objetivo evaluar en qué medida los procesos de socialización influyen en las actitudes hacia la diversidad social de estudiantes chilenos. En concreto, se evaluó si los procesos de socialización familiar y escolar, además de algunas características territoriales, podían influir en las actitudes de los estudiantes. En términos generales los resultados permiten identificar el rol de la transmisión intergeneracional de actitudes dentro del proceso de socialización familiar y el rol del conocimiento cívico y la percepción de apertura a la discusión en el aula dentro del proceso de socialización escolar.

De acuerdo con la literatura las características socioeconómicas de las familias poseen un rol preponderante en el proceso de formación de los estudiantes, sin embargo, los resultados de esta investigación no van en línea con este supuesto, sino que son las actitudes de los apoderados las que influyen en las actitudes de los estudiantes. Esto permite sustentar la hipótesis de la transmisión intergeneracional de la desigualdad política, donde solo aquellos estudiantes con padres más tolerantes generarán actitudes tolerantes dentro del proceso de socialización familiar. De esta forma se generan importantes desafíos para el proceso posterior de socialización escolar, ya que será tarea de las escuelas producir equitativamente estudiantes más tolerantes.

En cuanto al proceso de socialización escolar, el nivel de conocimiento cívico es un factor clave en la generación de actitudes favorables hacia la diversidad social en los estudiantes. Esto da cuenta de la importancia que debe jugar el pluralismo de ideas y la tolerancia en el currículum escolar como valores que se comparten y promueven en la sociedad. La transmisión de actitudes tolerantes a partir del currículum indica que la Ley de Formación Ciudadana N°20.911, que tiene entre sus objetivos fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país y la tolerancia y el pluralismo, posee un rol clave en asegurar que todos los estudiantes adquieran estas actitudes. De todas maneras, los análisis realizados dan cuenta de que la mayor cantidad de estudiantes con un Conocimiento cívico alto provienen de familias con apoderados que poseen educación superior, lo que problematiza aún más la desigualdad del sistema educacional chileno.

Asimismo, la percepción de apertura a la discusión en el aula también influye en las actitudes de los estudiantes, dando cuenta de la relevancia que poseen los espacios cotidianos de convivencia, discusión y debate dentro de las escuelas. Sin embargo, solo en las escuelas con una mayor percepción de apertura a la discusión se logra potenciar la relación entre las actitudes de los apoderados y los estudiantes. Esto indica a grandes rasgos que si las actitudes cívicas no se practican todos los días, insistiendo solo en el currículum escolar y dejando fuera los espacios cotidianos de convivencia de los y las estudiantes, se corre el riesgo de generar conocimientos lejanos a la experiencia real de los estudiantes y no subsanar las desigualdades de la transmisión intergeneracional de actitudes, ya que los resultados señalan que en aquellas escuelas donde no existe un ambiente favorable a la discusión y el debate es más difícil mejorar las actitudes de los estudiantes cuyos apoderados poseen una baja aceptación de la diversidad.

Una de las principales limitaciones de este estudio es la poca varianza que tienen las variables de tolerancia a cada uno de los grupos estudiados (antes de la construcción del índice) y que imposibilitan realizar un análisis más preciso de la dimensionalidad de la variable dependiente. Asimismo, no poseer datos de identificación de los vecindarios o unidades censales en que viven los estudiantes limita los resultados, ya que es posible que el nulo efecto de las variables territoriales se deba a que corresponden a agrupaciones comunales que no permiten medir el efecto real del contexto en que viven los estudiantes.

Finalmente, así como la discusión y el debate escolar influyen en las actitudes de los estudiantes, sería interesante problematizar e investigar si la participación en espacios extra-escolares, de los vecindarios y territorios, puede influir en la tolerancia y aceptación de la diversidad. Traspasar la Escuela como único formador de ciudadanos y conocer qué otros factores puedan influir en la socialización de actitudes es una agenda de investigación futura.

En resumen, los resultados proveen evidencia adicional de acuerdo con factores y condiciones que tienen el potencial de ayudar a las escuelas y profesores a promover la tolerancia. Por lo tanto, las escuelas continúan teniendo un rol fundamental en el proceso de socialización de las nuevas generaciones y, en definitiva, el foco debe estar en que estos mecanismos sean transversales a todo el sistema educacional. De esta forma, será posible construir una sociedad más inclusiva, respetuosa y equitativa, donde se acepte y valore a las personas por quienes son, dentro y fuera de la escuela, e independiente de sus diferencias nacionales, culturales, étnicas, religiosas o de clase.

Capítulo 7

Anexos

7.0.1. Anexo 1

Tabla 7.1: Análisis factorial exploratorio

item	ML2	ML1	Communality	Uniquenes
Los profesores estimulan a los estudiantes a conversar los temas con gente que opina distinto	0.712	0.591	0.409	
Los profesores exponen los temas desde los distintos enfoques al explicarlos en clases	0.642	0.513	0.487	
Los estudiantes plantean hechos políticos de actualidad para ser discutidos en clases	0.589	0.384	0.616	
Los estudiantes expresan sus opiniones en clases, aun cuando sean distintas a las de los demás	0.582	0.323	0.443	0.557
Los profesores estimulan a los estudiantes a expresar sus opiniones		0.95	0.995	0.005
Los profesores estimulan a los estudiantes a formar sus propias opiniones	0.464	0.543	0.51	0.49
SS loadings	1.913	1.523	-	-
Proportion Var	0.319	0.254	-	-

7.0.2. Anexo 2

Tabla 7.2: Interacciones entre niveles

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Intercepto	5.95*** (0.38)	5.59*** (0.55)	5.91*** (0.38)	6.20*** (0.45)
Educación media (Ref. Básica)	-0.16* (0.08)	-0.16* (0.08)	-0.15 (0.08)	-0.51 (0.32)
Educación técnica	-0.14 (0.09)	-0.14 (0.09)	-0.14 (0.09)	-0.14 (0.41)
Universidad o posgrado	-0.08 (0.09)	-0.08 (0.09)	-0.08 (0.09)	-0.78 (0.47)
Educación Ns/Nr	-0.02 (0.08)	-0.01 (0.08)	-0.01 (0.08)	-0.33 (0.33)
Más de 25 libros (Ref. menos de 25)	0.04 (0.04)	0.03 (0.04)	0.04 (0.04)	0.04 (0.04)
Aceptación diversidad apoderados	0.07*** (0.02)	0.13* (0.07)	0.08*** (0.02)	0.08*** (0.02)
Conocimiento cívico D (Ref. Menos que D)	0.19 (0.12)	0.72 (0.53)	0.18 (0.12)	-0.20 (0.30)
Conocimiento cívico C	0.36** (0.11)	0.63 (0.49)	0.35** (0.11)	0.00 (0.29)
Conocimiento cívico B	0.54*** (0.11)	1.03* (0.50)	0.53*** (0.11)	0.44 (0.31)
Conocimiento cívico A	0.62*** (0.11)	0.92 (0.56)	0.61*** (0.11)	0.41 (0.35)
Discusión en sala de clases	0.07** (0.02)	0.07** (0.02)	0.07** (0.02)	0.07** (0.02)
Promedio discusión en sala	-0.05 (0.08)	-0.05 (0.08)	-1.75*** (0.47)	-0.06 (0.08)
Prop. etnia	0.08 (0.08)	0.08 (0.08)	0.08 (0.08)	0.08 (0.08)
Prop. inmigrantes	0.29 (0.58)	0.28 (0.58)	0.24 (0.58)	0.27 (0.58)
Promedio escolaridad	-0.04 (0.04)	-0.04 (0.04)	-0.04 (0.04)	-0.04 (0.04)
Aceptación diversidad apoderados * Conocimiento cívico D		-0.08 (0.08)		
Aceptación diversidad apoderados * Conocimiento cívico C		-0.04 (0.07)		
Aceptación diversidad apoderados * Conocimiento cívico B		-0.08 (0.07)		
Aceptación diversidad apoderados * Conocimiento cívico A		-0.05 (0.08)		
Aceptación diversidad apoderados * Promedio discusión en sala			0.26*** (0.07)	
Educación Media * Conocimiento Cívico D				0.45 (0.36)
Educación Técnica * Conocimiento Cívico D				0.14 (0.45)
Educación universitaria * Conocimiento Cívico D				0.93 (0.51)
Educación Ns/Nr * Conocimiento Cívico D				0.45 (0.37)
Educación Media * Conocimiento Cívico C				0.44 (0.35)
Educación Técnica * Conocimiento Cívico C				-0.00 (0.44)
Educación universitaria * Conocimiento Cívico C				0.71 (0.49)
Educación Ns/Nr * Conocimiento Cívico C				0.49 (0.36)
Educación Media * Conocimiento Cívico B				0.19 (0.36)
Educación Técnica * Conocimiento Cívico B				-0.12 (0.45)
Educación universitaria * Conocimiento Cívico B				0.49 (0.50)
Educación Ns/Nr * Conocimiento Cívico B				0.07 (0.37)
Educación Media * Conocimiento Cívico A				0.26 (0.40)
Educación Técnica * Conocimiento Cívico A				-0.08 (0.48)
Educación universitaria * Conocimiento Cívico A				0.67 (0.53)
Educación Ns/Nr * Conocimiento Cívico A				0.23 (0.41)
AIC	16802.99	16825.19	16794.87	16846.98
BIC	16919.57	16967.67	16917.92	17067.19
Log Likelihood	-8383.50	-8390.59	-8378.43	-8389.49
Num. obs.	4801	4801	4801	4801
Num. groups: mrbd	231	231	231	231
Var: mrbd (Intercept)	0.01	0.01	0.01	0.01
Var: Residual	1.90	1.90	1.89	1.90

***p < \$ 0.001, **p < \$ 0.01, *p < \$ 0.05

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).
- Agencia calidad de la educación (2018). Informe nacional iccs 2016. Technical report.
- 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.
- Alarcón-Leiva, J. and Gotelli-Alvial, C. (2021). Migración de estudiantes internacionales a Chile: Desafíos de la nueva educación pública. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January - July):68.
- 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.
- Bustos González, R. A. and Díaz Aguad, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51):123–148.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4):437–454.
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrazaval, M., Loo, N., Páez, J., and Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el norte de Chile. *Terapia psicológica*, 37(2):97–103.
- 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 Bascope, 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*.
- Easterbrook, M. J. and Hadden, I. R. (2021). Tackling educational inequalities with social psychology: Identities, contexts, and interventions. *Social Issues and Policy Review*, 15(1):180–236.
- Eckstein, K., Miklikowska, M., and Noack, P. (2021). School matters: The effects of school experiences on youth's attitudes toward immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(11):2208–2223.
- 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.
- Figueiredo, A., Madero, C., and Cano, D. (2020). The impact of a multicultural exchange between indigenous and non-indigenous history teachers for students' attitudes: Preliminary evidence from a pilot study in Chile. *Multicultural Education Review*, 12(3):215–222.
- Garretton, 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.
- Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J., and Castillo, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January - July):74.
- Gonzalez, A. and Dupriez, V. (2016). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Revista Complutense de Educación*, 28(3):947–964.
- 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.
- Hernández, M. and Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2):127–141.
- 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.
- Jiménez Vargas, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2):409–426.
- Kawalerowicz, J. (2021). Too many immigrants: How does local diversity contribute to attitudes toward immigration? *Acta Sociologica*, 64(2):144–165.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (14):75–105.

- 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 México, México.
- Malak-Minkiewicz, B. and Torney-Purta, J., editors (2021). *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies: Practice, Policy, and Research Across Countries and Regions*. Springer International Publishing, Cham.
- 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.
- Mera-Lemp, M. J., Bilbao, M., and Basabe, N. (2020). School satisfaction in immigrant and chilean students: The role of prejudice and cultural self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 11:613585.
- 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.
- Rodrigo, L. M. and Oyarzo, M. (2021). Social mobility in chilean youth and their parents: A generational analysis from the perspective of social reproduction. *Latin American Perspectives*, 48(6):120–142.
- Roessler, P., Salas, E., Ramaciotti, J. P., Collazos, M., Expósito, F., Contreras, M., Lobos, C., and Rojas, N. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Technical Report 2, Servicio Jesuita a Migrantes.
- 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.
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M., and Miranda, D., editors (2018). *Teaching Tolerance in a Globalized World*. Number 4 in IEA Research for Education, A Series of In-Depth Analyses Based on Data of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Springer International Publishing : Imprint: Springer, Cham, 1st ed. 2018 edition.
- 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*.
- Schönwälder, K., Petermann, S., Hüttermann, J., Vertovec, S., Hewstone, M., Stolle, D., Schmid, K., and Schmitt, T. (2016). *Attitudes Towards Immigration-Related Diversity*, pages 171–205. Palgrave Macmillan UK, London.
- 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.
- 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.
- Trolan, T. L. and Parker, E. T. (2022). Shaping students' attitudes toward diversity: Do faculty practices and interactions with students matter? *Research in Higher Education*, 63(5):849–870.
- Vala, J. and Costa-Lopes, R. (2010). Youth attitudes toward difference and diversity: A cross-national analysis. *Análise Social*, 45(195):255–275.
- Van Dijk, T. (2013). Racismo cotidiano y política intercultural. In *Manual Para El Diseño de Políticas Interculturales*, pages 114–120. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Vargas, M. (2022). Censo2017: Base de datos de fácil acceso del censo 2017 de Chile (2017 Chilean census easy access database).
- 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.
- Wang, X. and Liu, Z. (2022). Neighborhood environments and inclusive cities: An empirical study of local residents' attitudes toward migrant social integration in Beijing, China. *Landscape and Urban Planning*, 226:104495.
- Webb, A. and Radcliffe, S. (2015). Indigenous citizens in the making: Civic belonging and racialized schooling in Chile. *Space and Polity*, 19(3):215–230.

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.