

ARTÍCULO ORIGINAL

INCLUSIÓN ÉTNICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE SISTEMAS SOCIALES

ETHNIC INCLUSION IN HIGHER EDUCATION IN CHILE: AN ANALYSIS FROM THE
PERSPECTIVE OF SOCIAL SYSTEMS THEORY

 **Daniela Pérez-Ossa¹**

Universidad de Tarapacá

<https://orcid.org/0009-0000-0986-5279>

Recibido: 03/02/2025

Aceptado: 11/06/2025

Publicado On-line: 17/06/2025

RESUMEN

La teoría de sistemas sociales de Luhmann proporciona un marco conceptual para comprender a nivel sistémico los criterios de inclusión étnica en la educación superior en Chile. Al aplicar esta teoría se destaca la interacción entre los sistemas sociales, especialmente entre el subsistema educativo y el político. De esta interacción, las políticas de acción afirmativa se desarrollan como comunicaciones de criterios de inclusión y exclusión. Se plantea que las organizaciones de educación superior, como sistemas autopoiéticos, responden a las demandas de inclusión étnica y social con sus propias decisiones y comunicaciones. Las tensiones entre estructuras internas y presiones externas en las organizaciones configuran el rol de las políticas de inclusión en la movilidad social y en la reproducción de mecanismos de desigualdad. Finalmente, se revisan las limitaciones de este marco teórico y la función del análisis teórico-conceptual para futuras investigaciones empíricas con mayor profundidad y alcance comparativo.

Palabras Clave: Teoría de sistemas sociales; subsistema de educación superior; políticas de acción afirmativa; inclusión indígena; identidad étnica.

¹ Traductora inglés-español (UNAP), Magíster en enseñanza de inglés (UTA), MBA en gestión integrada de calidad, seguridad y medio ambiente (UVM), estudiante de doctorado en educación (UTA). Se desempeña con docente en la carrera de licenciatura en inglés y traducción inglés-español en la Universidad de Tarapacá. Correo: daniela.perez.ossa@alumnos.uta.cl

ABSTRACT

The theory of social systems by Luhmann provides a conceptual framework for understanding the criteria of ethnic inclusion in higher education in Chile. By applying this theory, the interaction between social systems, particularly the educational and political subsystems, is emphasized. From this interaction, affirmative action policies emerge as communications of inclusion and exclusion criteria. It is argued that higher education institutions, as autopoietic systems, respond to demands for ethnic and social inclusion through their own decisions and communications. The tensions between internal structures and external pressures within these organizations shape the role of inclusion policies in both social mobility and the reproduction of mechanisms of inequality.

Keywords: social systems theory; higher education subsystem; affirmative action policies; Indigenous inclusion; ethnic identity.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la sociedad actual, la interacción entre los sistemas sociales y la diversidad étnica plantea desafíos significativos en diversos ámbitos, incluida la educación superior. La complejidad de estas dinámicas requiere un enfoque teórico sólido que permita comprender y abordar de manera efectiva las cuestiones relacionadas con la inclusión de la diversidad en las organizaciones educativas, como las universidades. La teoría universalista de Luhmann, al presentar un marco conceptual sólido y coherente, permitiría explicar este tipo de fenómenos complejos, así como resolver el problema del reduccionismo y la fragmentación en la investigación educativa (Labraña, 2022). Esto es especialmente necesario al considerar que las investigaciones que abordan la temática indígena usualmente no toman en cuenta las tensiones entre los distintos sistemas que componen a la sociedad y cómo las expectativas o funciones de un sistema entran en conflicto con la intención de inclusión étnica y su implementación práctica en las organizaciones. Luhmann sostiene que los sistemas y subsistemas sociales operan de manera autopoietica, reproduciendo sus estructuras y operaciones a través de la comunicación. Esto implicaría que el sistema educativo contribuiría a la reproducción de la sociedad en su conjunto, incluyendo sus desigualdades.

Si bien para esta problemática se podría considerar un análisis crítico de discurso respecto a las comunicaciones y los discursos ante las desigualdades o se le podría criticar a Luhmann el uso de conceptos binaristas y su posición ideológicamente neutra, es posible decir que su teoría evita inclinarse por valoraciones de lo que debe ser, a su vez no niega las desigualdades en la estructura social. A través de su análisis de los sistemas sociales como cerrados y autorreferenciales, Luhmann reconoce la sociedad y su complejidad.

El documento se estructura de la siguiente forma: un resumen de la teoría de sistemas sociales; aplicación de los conceptos luhmanniano a la temática de inclusión étnica en la educación superior de Chile y la conclusión.

TEORÍA DE SISTEMAS SOCIALES DE NIKLAS LUHMANN

La teoría de sistemas sociales desarrollada por Niklas Luhmann (1927-1998) se basa en la teoría general de sistemas, una metateoría que se propuso estudiar los sistemas complejos, así identificar principios y patrones de cualquier sistema, sea mecánico, biológico, psíquico o social. Fue un intento por superar la clásica disputa del monismo hegeliano, al sostener que los sistemas deben entenderse como un todo integrado, no simplemente a través de la suma de sus partes. Dentro de

este marco, la teoría de Luhmann, a lo largo de las décadas (entre 1964 y 1998), considerará una perspectiva objetivista y funcionalista de los fenómenos sociales, enfatizando la necesidad de una reflexión científica, lejana de otras teorías que, a su juicio, no consideran la complejidad de la sociedad. Para Luhmann, un sistema social se entiende como el conjunto de características y elementos interrelacionados e interdependientes que “interactúan entre sí” (Vivanco, 2010, pp.54) y que componen a un objeto de investigación (Ortiz Ocaña, 2016), lo cual demuestra su aplicación interdisciplinar y su posible aplicación al campo de la educación. La teoría de Luhmann se sustenta en el binomio de sistema/entorno, es decir, sobre las distinciones (Luhmann, 2007). En ese sentido, el concepto de límite es crucial, ya que se refiere a lo que distingue al sistema de su entorno, lo que queda fuera del sistema, con el cual interactúa e intercambia información. También se percibe como “ruido”, una fuente de complejidad que el sistema debe gestionar. Esto es, cualquier información del entorno que no tiene un significado inmediato o claro para el sistema, pero que es potencialmente significativa. La capacidad de un sistema para reducir la complejidad del entorno se logra mediante la selección de ciertos elementos de este y la diferenciación interna (Luhmann, 2007). Esta selección y diferenciación permiten que el sistema maneje la complejidad, se adapte y se desarrolle manteniendo su operatividad. Así, la distinción entre el sistema y su entorno es una operación fundamental dentro del sistema, esencial para comprender cómo los sistemas sociales pueden adaptarse, sobrevivir y desarrollarse en un entorno cambiante y complejo.

Para Luhmann, la sociedad como sistema se caracteriza por tres formas de diferenciación: el plano de la comunicación (interacción), los subsistemas (sistemas funcionales o sistemas parciales) y los sistemas organizacionales. Luhmann percibe la comunicación en un sentido amplio, definiéndola como “poner en común algo” y la sintetiza a través de un modelo con tres selecciones: información, emisión o acto de comunicar y comprensión o acto de comprender (Corsi et al., 1996). Aunque estas selecciones se acercan a modelos tradicionales de la lingüística, desde su punto de vista la comunicación es una operación que “sucede de manera histórico-concreta” (Luhmann, 2007, p. 48), ya que no se limita a aspectos sintácticos o semánticos, sino que abarca la distribución del saber y el no-saber. En este sentido, la noción del conocimiento, para Luhmann, es un producto de la observación y distinción de un observador, o sea no es un reflejo directo de la realidad, sino una construcción que depende de los procesos comunicativos. Por ende, la comunicación es una operación social esencial para el desarrollo de la sociedad, ya que permite la interacción de sentidos y significados y presupone el contacto entre múltiples sistemas psíquicos (pues la comunicación no es posible a través de un solo sistema psíquico). La comunicación organiza la reciprocidad de las acciones y posibilita la convivencia de los individuos con su entorno. Además, establece límites entre el sistema y su entorno, creando condiciones para coordinar el propio sistema. Luhmann se opone al modelo tradicional de la comunicación, es decir, al modelo lineal en el que un mensaje va de un emisor a un receptor. Inspirado en la cibernética, Luhmann sostiene que en la comunicación existen distintos procesos que afectan simultáneamente a los sentidos y que se dirigen de manera circular a modo de retroalimentación (Pignuoli, 2013). En esa línea, Luhmann adopta el concepto de autopoiesis de la biología, que establece que un sistema para serlo debe producir componentes y procesos que lo diferencien del entorno. Por lo tanto, postula que los sistemas sociales se autoorganizan, se mantienen a sí mismos y regeneran sus componentes; son autorreferenciales y operativamente clausurados, es decir, no dependen de su entorno, interactúan con este y operan tomando decisiones según sus lógicas internas. (Luhmann, 2007). Para Luhmann, la autopoiesis en las sociedades se refiere a la autoproducción y mantenimiento a través de la comunicación. La comunicación genera estructuras autorreferenciales que sostienen a la sociedad y sus funciones. Así, según su teoría, la sociedad se compondría de subsistemas diferenciados que incluyen a la economía, la política, el derecho, la ciencia, la religión y las organizaciones educativas, como las universidades. Luhmann incluye a las organizaciones como un tipo específico de sistema social que se distingue por una

estructura más definida y un propósito o función limitada a consecución de objetivos. Por lo tanto, las estructuras organizacionales están subordinadas a las decisiones que toman para cumplir tales objetivos y así pueden clausurarse para tener certidumbre y estabilidad. Entre las decisiones que toman las organizaciones se encuentra la membresía, el lado interno del sistema que indica integración (Luhmann, 2007). Esta membresía, ocurre cuando los individuos corresponden a las expectativas que comunica la organización para incluirlos o no.

Lo anterior será útil para comprender la relación entre las universidades, como organizaciones educativas y las políticas de acción afirmativa (de aquí en adelante PAA) para la inclusión étnica en un contexto neoliberal.

LAS UNIVERSIDADES COMO ORGANIZACIONES DEL SUBSISTEMA EDUCATIVO

Bajo la lógica de Luhmann, el subsistema educativo se compone de organizaciones que legitiman e imparten programas educativos y que tienen la autoridad de conceder títulos y grados académicos en un área de especialización. Es un sistema diferenciado, donde la educación es una comunicación que tiene por objetivo la adaptación de los sujetos con el fin de que participen en la sociedad a través de la comunicación (Urteaga, 2009). Sin embargo, cabe destacar que el ingreso al sistema educativo universitario se rige por un modelo meritocrático, es decir, por un sistema de admisión centralizado que selecciona a los postulantes según el puntaje obtenido en pruebas estandarizadas. Es decir que, bajo el marco teórico luhmanniano, el sistema de educación superior actual se basa en la inclusión utilizando el binarismo de logrado/no logrado, aprobado/no aprobado, admitido/no admitido, etc. Asimismo, se puede considerar que este sistema y las organizaciones que lo componen excluyen a individuos que no cumplen con los requisitos de membresía, al no poder costear la permanencia, no disponer de tiempo para estudiar, o no brindar la certificación que valida los estudios (Bernabé, 2021). Esto ilustra cómo los sistemas sociales y sus subsistemas pueden actuar como “máquinas de exclusión”, ya que cada organización establece según sus propios criterios. Por lo tanto, la inclusión sigue siendo contingente y sujeta a ciertas condiciones.

Considerar estas características es necesario para comprender la compleja interacción entre las organizaciones con otros subsistemas de la sociedad. Es más, para Luhmann, las universidades como organizaciones constituyen el único sistema que puede “comunicarse con sistemas en su entorno” (Luhmann, 2007, pp. 661). Así, al definir el entorno como complejidad externa, se determinan las funciones y condiciones distintivas del sistema que le permiten surgir y adaptarse. Luhmann rescata la idea de que “el sistema instrumentaliza la relación exterior” (Torres Narrafate, 1996, pp.34), es decir, considera la adaptación como aquello que resuelve las necesidades del sistema ante un entorno complejo. De esta manera, es posible entender que cada universidad como organización, desarrolla y comunica sus propios criterios de inclusión, exclusión y membresía, luego de procesar internamente la dialéctica de presiones en el sistema.

LAS PAA Y LA INCLUSIÓN ÉTNICA EN LAS ORGANIZACIONES UNIVERSITARIAS

En el último siglo, en Latinoamérica, la tendencia de las universidades a masificar el acceso, ha significado el desarrollo del capital humano necesario en una economía globalizada que valora el conocimiento (Labraña y Brunner, 2022). En ese sentido, las políticas educativas se han configurado para el “desarrollo social, económico y educativo de una nación” (Paz, 2018, pp. 311) siendo especialmente relevante aquellas políticas generadas por el subsistema estatal orientadas a la equidad educativa en el ingreso que buscan erradicar la desigualdad en la participación dentro sistema económico (López, 2012, pp. 13; Salmi y D'addio, 2021). De aquí surge la idea de un modelo de ingreso alternativo (pro igualdad) al modelo meritocrático. En Chile, las ideas de inclusión de los indígenas al

sistema social y económico fueron inspiradas en la Ley Indígena 19.253 (1993), que representó un esfuerzo por incluirlos en una sociedad que históricamente ha desconocido su participación. Este enfoque refleja los acoplamientos estructurales entre los subsistemas sociales (sistema económico, político y educativo) donde se busca resolver las diferencias externas o complejidad mediante la asimilación (Gundermann, 2003). En esa línea, es necesario comprender que los subsistemas como sistemas autopoieticos se definen por su estructura y esta a su vez, determina las operaciones que realiza el sistema (acciones, procesos, decisiones, etc.). Por lo tanto, ante la presión de inclusión de indígenas al subsistema estatal se desarrollan las PAA, como una comunicación que busca la adscripción a una membresía étnica frente al Estado y así incrementar el acceso en la educación superior de minorías históricamente excluidas. Es decir, el subsistema estatal al lidiar con presiones externas, como presiones internacionales (por ejemplo, de la OIT) y demandas sociales de la nación, toma decisiones coherentes con sus estructuras. Estas políticas de inclusión no solo suelen garantizar cupos especiales y recursos para asegurar el acceso a la educación superior, sino que también generan que cada organización del subsistema educativo observe el entorno y tome decisiones, por lo tanto, desarrolle sus propias normas, reglas y procesos internos, opere según sus propios criterios de selección y desarrolle acciones coherentes con su red de comunicaciones. Lo anterior puede notarse, por ejemplo, a través de programas que cada universidad desarrolla en relación a admisión preferencial (cupos, y tutorías), apoyos económicos (becas, créditos y préstamos), programas de acompañamiento académico (Fernández et al., 2010; Davinson, 2017, Gutiérrez, 2020), programas interculturales (Quijada Lovatón, 2021), etc. Con esto, se resalta que los sistemas son operativamente cerrados, es decir, procesan la información del entorno basándose en su propia lógica y estructura, así toman decisiones y se centran en sus operaciones internas, en lugar de basarse y depender totalmente en influencias externas.

Por lo tanto, en cuanto a la efectividad de las PAA, claramente se ven condicionadas por factores internos como la estructura y la cultura organizacional dentro del subsistema educativo, así como por sus observaciones de segundo orden, como las autoevaluaciones de desempeño, la revisión y el desarrollo de políticas internas, entre otras. Por tal motivo, cabe recalcar que, en Chile hasta el día de hoy, no se evidencian estudios que evalúan la eficacia de las PAA, ni tampoco la trayectoria educativa de los estudiantes beneficiarios (Varas y Díaz-Romero, 2013; Mondaca et al., 2017; Vergara et al., 2018; Guerrero Valenzuela et al., 2022). Lo anterior, bajo el modelo neoliberal, podría significar la inclusión de egresados de etnia indígena al subsistema económico (Oliveira et al., 2023) o por otro lado, la revalorización y rediseño estratégico organizacional considerando aspectos interculturales (Mondaca et al., 2017). Por lo tanto, un análisis minucioso de las políticas de inclusión de estudiantes indígenas desde un enfoque de teoría de sistemas sociales a nivel macro permitiría distinguir tensiones, complejidades y posibilidades que subyacen en el sistema social. De esta manera también, un análisis del desarrollo de políticas públicas y educativas por parte de los subsistemas y organizaciones permitiría comprender cómo las PAA en Chile responderían a dinámicas internas y externas, integrando tanto las aspiraciones democráticas de diversidad como las limitaciones impuestas por el contexto neoliberal. Una reflexión crítica de este tipo invita a replantear la implementación de estas políticas para abordar de manera más integral los desafíos de inclusión en el sistema educativo chileno.

IDENTIDAD ÉTNICA COMO MEMBRESÍA EN LAS ORGANIZACIONES UNIVERSITARIAS

Para comprender las tensiones que se generan por las influencias del entorno y entre subsistemas, es necesario tener en cuenta que en cuanto al funcionamiento, las PAA operan como una forma de comunicación cuyo objetivo es la integración de un grupo en particular para su participación en la sociedad. Los estudiantes que se autoidentifican como miembros de una etnia pueden acceder al sistema educativo al corresponder a las expectativas de las organizaciones educativas. En lo que se refiere a estas decisiones respecto a la membresía a través de subsidios e ingreso por etnia indígena, debemos referirnos a la identidad étnica como a la observación o autoobservación con un grupo étnico específico. Para Gundermann (2003) la identidad étnica es “colectiva, social, no individual o psicológica” (pp.25). Es decir, la adscripción a una membresía étnica depende totalmente de la observación del entorno, en un contexto social determinado dependiente de la red de comunicaciones. En este sentido, es coherente con el planteamiento de Luhmann de desplazar al “ser humano de la ubicación privilegiada que la puso la sociología tradicional” (Ortiz Ocaña, 2016, pp.32). Esto, al plantear que la sociedad no se compone de individuos, sino de comunicaciones, lo que significa replantear el concepto de identidad a una construcción autopoiética de sistemas psíquicos y sociales por medio de la comunicación. Por lo tanto, la identidad no sería un atributo, sino “la distinción que hace el observador” (Ortiz Ocaña, 2016, pp.74). Así, para Luhmann, el sentido de integración o compromiso, así como también los valores compartidos, son comunicaciones que no solo construyen la identidad interna o autorreferencia (autoobservación) del individuo, sino también contribuyen a la formación y mantenimiento de la estructura social. Cada sistema psíquico y social opera dentro de su propio código, diferenciándose, interactuando y acoplándose estructuralmente con otros sistemas al reconocerse a sí mismo en oposición a su entorno.

En cuanto al sistema nacional de educación superior y la diferenciación étnica, la inclusión se ha dispuesto normativamente a través de la entrega de la certificación de la calidad indígena que se otorga a través de Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Ley Indígena N.º 19.253, 1993). Esta certificación comenzó como una comunicación desarrollada por el Estado para materializar el acceso a subsidios y la participación de las comunidades indígenas (Gundermann, 2003). De esta manera, en Chile, en un contexto neoliberal, certificarse como indígena significa una comunicación contractual individual frente al Estado para integrarse a la sociedad chilena y acceder a los beneficios sociales, entre ellos los que proporcionan las PAA (Gavilán y Lagos, 2014). Sin embargo, es posible considerar las tensiones entre las denominaciones étnicas por diferenciación. Además, cabe recalcar que “El Estado chileno reconoce la existencia de etnias, pero no de pueblos indígenas” (Salazar y Pinto, 1999, pp. 137), pues lo segundo significaría asumir una pluriculturalidad que pondría en jaque la unidad nacional. Se añade a esto que el Estado consideraría la denominación de etnias de las comunidades indígenas que desde la república “sobrevivieron” al ser funcionales” al sistema económico y estatal (Salazar y Pinto, 1999, pp. 153). Lo anterior, se contrapone con las autoadscripciones étnicas que realiza cada persona por la autoobservación. De esta manera, a nivel individual, la autoadscripción indígena puede comunicarse para integrarse o no al sistema social, verse fortalecida por interactuar o intercambiar información con un sistema que valore o destaque lo étnico o se puede rechazarse, si se advierte discriminación del entorno. En este sentido, la identidad étnica, especialmente con lo que respecta a la integración al subsistema educativo, puede verse como un mecanismo para reducir la complejidad del entorno. A través de la identificación con un grupo étnico, el individuo y la organización pueden manejar la incertidumbre y contingencia social, estableciendo expectativas y normas que facilitan la interacción y la comprensión mutua. Así, la identidad étnica no solo distingue al individuo del entorno, sino que también integra y estabiliza las relaciones sociales mediante procesos de comunicación y autorreferencia. Sin embargo, cabe mencionar que, paradójicamente, las PAA, a pesar de otorgarse a través de la distinción étnica, en el fondo, aún se adscriben al modelo

meritocrático anteriormente mencionado. Si se analiza el sistema de cuotas (Heringer, 2024; Oliveira et al., 2024) o becas, estos exigen un mínimo de calificación o puntaje para el acceso; asimismo los programas de tutorías, derivados de estas políticas, apuntan a la nivelación para mantener el binarismo *aprobado/no aprobado o apto/no apto* que cada organización exige para mantener la membresía, por lo tanto, se refuerza la idea de las universidades como sistemas autopoieticos que se autopertpetúan mediante sus propias lógicas internas de selección.

LIMITACIONES Y CONSIDERACIONES DEL MARCO CONCEPTUAL

El marco analítico descrito anteriormente presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, se basa en un análisis teórico-conceptual, sin una triangulación empírica con datos cualitativos o cuantitativos que permitan validar sus supuestos en contextos organizacionales específicos. Sin embargo, esta opción analítica responde a la intención de privilegiar un enfoque que permita sentar las bases conceptuales para futuras investigaciones empíricas con mayor profundidad y alcance comparativo. En segundo lugar, al centrarse exclusivamente en el caso chileno, se limita la posibilidad de generalización a otros países latinoamericanos con trayectorias de inclusión étnica divergentes. Además, la falta de estudios longitudinales sobre la efectividad de las políticas de acción afirmativa restringe el alcance del análisis respecto a los impactos reales en la trayectoria educativa y profesional de los estudiantes indígenas. Tercero, la neutralidad axiológica de Luhmann, limita la capacidad crítica para cuestionar las estructuras de poder. Asimismo, al desplazar a los sujetos como unidad de análisis invisibiliza el rol y la agencia de los movimientos estudiantiles.

Así, a partir del análisis presentado, se desprenden importantes implicancias para futuras investigaciones. En primer lugar, es necesario articular estudios empíricos que examinen cómo las políticas de acción afirmativa son interpretadas, implementadas y resignificadas por las universidades como organizaciones autopoieticas, considerando sus estructuras internas y contextos territoriales en el contexto neoliberal. En segundo lugar, se recomienda una línea de investigación emergente y complementaria para examinar a nivel meso y micro la segregación y falta de atención institucional a las trayectorias y realidades identitarias y culturales de los estudiantes indígenas (Webb et al., 2017; Webb, 2018). Estas consideraciones podrían problematizar críticamente, desde otra perspectiva (Quiñones, 2024), las desigualdades estructurales de ciertos grupos en desventaja (Guevara, 2017) y dar información acerca de las barreras y facilitadores del sistema educativo.

CONCLUSIÓN

La teoría de sistemas sociales provee un marco para comprender como los criterios de inclusión para el ingreso al subsistema educativo universitario no se desarrollan como decisiones arbitrarias de las organizaciones, sino que, a pesar de su diferenciación y autonomía, se evidencian influencias entre el subsistema político y el subsistema educativo. En este caso, es posible entender la relación entre las PAA y la inclusión de jóvenes de etnia indígena en educación superior, lo que ha generado que las organizaciones universitarias desarrollen sus propias normas, reglas y procesos internos, como sistemas de admisión y programas propios que incluyen estrategias de acuerdo los valores de cada organización. De esta manera, se intentan adaptar al entorno, con sus propias operaciones al desarrollar procesos internos para atender las crecientes demandas de evaluación de impacto, transparencia y refinamiento de los procedimientos de selección, así como también de necesidades de los estudiantes incluidos en el subsistema. Finalmente, la teoría de Luhmann

permitiría observar la identidad étnica como una comunicación continua contextual y contingente dentro del sistema educativo, donde los individuos y los grupos negocian su distinción frente a otros y mantienen su estabilidad social. Las PAA y el reconocimiento de la identidad étnica pueden ayudar a reducir la complejidad del entorno, pero también plantea desafíos necesarios de analizar.

REFERENCIAS

- Bernabé, J. (2021). La exclusión, desigualdad y desarraigo, desde la experiencia de los estudiantes de la Universidad Veracruzana, región Xalapa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1242. Red de Investigadores Educativos Chihuahua. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1242
- Corsi, G., Esposito, E. y Baraldi, C. (1996). *Glosario Sobre La Teoría Social De Niklas Luhmann Prefacio De Niklas Luhmann*. Universidad Iberoamericana – ITESO - Anthropos Mexico.
- Davinson, G. (2017) Educación universitaria y pueblos indígenas en Chile: Un programa de acción afirmativa. *Cuadernos del Cordicom* Año 2 - No. 3.137-158 https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/bitstream/CONSEJO_REP/644/1/Educaci%C3%B3n%20universitaria%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20Chile.pdf
- Fernández, E., Cerda, S., Pizarro, E., y Storey, R. (2010). Un camino hacia la Educación Superior para estudiantes aymaras en la Universidad de Tarapacá, Arica-Chile. *Signos Lingüísticos*, 6, (12/13). <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/153>
- Gavilán, V., y Lagos, F. (2014). ¿Integración Social Y Subordinación Política De Los Aymara?: Un Estudio De La Certificación Estatal Indígena En El Norte Chileno. *Estudios atacameños*, (49), 95-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432014000300006>
- Guerrero Valenzuela, M., Rivero González, G., Salvo Contreras, A., Varas Aguilera, P., Vera Ponce, D., y Flanagan-Bórquez, A. (2022). Estudio exploratorio sobre las experiencias de estudiantes universitarios de primera generación y su valoración de Programas de Acción Afirmativa. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-26. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260208>
- Guevara, B. (2017). *Trayectorias educativas y desigualdad: un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área*. Ponencia presentada en el V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 31 de mayo al 2 de junio de 2017, Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10668/ev.10668.pdf
- Gundermann, H. (2003). Ciudadanía y poblaciones indígenas andinas de Chile. En *Mapuches y aymaras: El debate en torno al reconocimiento y los derechos ciudadanos*. En Gundermann, R. Foerster y J. Vergara (Eds.) pp.19-104. Universidad de Chile, PREDES
- Gutiérrez, G. (2020). La interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe. *Cuadernos de Trabajo Social* n° 15. <https://cuadernots.udem.cl/articulos/la-interculturalidad-en-chile-tensiones-y-desafios-en-torno-a-la-educacion-intercultural-bilingue/>
- Heringer, R. (2024). Affirmative Action Policies in Higher Education in Brazil: Outcomes and Future Challenges. *Social Sciences* 13: 132. <https://doi.org/10.3390/socsci13030132>
- Labraña, J. (2022). La teoría de sistemas sociales y el campo de estudios en educación superior. *Cinta de Moebio* 74: 51-64 <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2022000200051>
- Labraña, J., y Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles Educativos*, 44(176). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539>

- Ley Indígena N° 19.253 (1993). Establece Normas Sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, y Crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. 5 de octubre de 1993. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://bcn.cl/2f7n5>
- López, N. (2012). *Equidad Educativa y Diversidad Cultural en América Latina*. Instituto Internacional del Planteamiento de la Educación IIPÉ-Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218849>
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*, (J. Torres Nafarrate, Trad.), Editorial Herder-UIA, México.
- Mondaca, C., Rojas, A., Siales, C., y Sánchez, E. (2017). Inclusión, Adscripción E Identidad Étnica En Estudiantes De La Universidad De Tarapacá, Frontera Norte De Chile. *Diálogo andino*, (53), 139-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200139>
- Oliveira, R., Santos A., y Severnini, E. (2024). Bridging the gap: Mismatch effects and catch-up dynamics under a Brazilian college affirmative action program. *Elsevier*. Vol.18. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102501>
- Ortiz Ocaña, A. (2016). *Niklas Luhmann: Nueva teoría general de sistemas*. Klasse.
- Ortiz Ocaña, A. (2016). *La Investigación Según Niklas Luhmann. Epistemología de los Sistemas y Método Sistémico de Investigación*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Paz, E. (2018). Políticas educativas y su impacto en las comunidades. *Polis (Santiago)*, 17(51), 311-317. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000300311&lng=es&tlng=es.
- Pignuoli, S.(2013). El modelo sintético de comunicación de Niklas Luhmann *Cinta de Moebio* 47: 59-73. doi: [10.4067/S0717-554X2013000200001](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200001)
- Quijada Lovatón, K. (2021). Acciones afirmativas para la inclusión universitaria de estudiantes afrodescendientes e indígenas en Brasil, Colombia y México. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 135-162. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100007&lng=es&tlng=es.
- Quiñones, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1596. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010)
- Salazar, G., y Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile*. Vol. 2. Actores, identidad y movimientos (2a. ed.). LOM Ediciones.
- Salmi y D'Addio (2021) Policies for achieving inclusion in higher education, *Policy Reviews in Higher Education*, 5:1, 47-72, DOI: 10.1080/23322969.2020.1835529
- Torres Nafarrate, J. (1996). *Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann*, Herder-UIA, México.
- Urteaga, G. (2009). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XV, 302–317. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v15i0.1341>
- Varas, A., y Díaz-Romero, P. (Eds.). (2013). *Acción afirmativa: Política para una democracia efectiva*. Fundaciones Equitas. <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/9789560100436-Diaz-Romero-Pamela-y-Varas-Augusto-2013-Accion%20afirmativa.pdf>
- Vergara, P., de Torres, H., Torres, C. y Lizama, C. (2018). Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad. *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad N°11.CNA*. <https://facso.uchile.cl/dam/jcr:435c0944-e771-429d-beab-156a07651ba3/librotrayectoriaeducativas.pdf>
- Vivanco, M. (2010). *Sociedad y complejidad*. Santiago: Ediciones LOM/Universidad de Chile.

- Webb, A, Canales, A. y Becerra, R. (2017). Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. En *Propuestas para Chile. Concurso Políticas 2016*, (pp.279-305). Santiago: PUC. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/web/content/uploads/2017/04/CAP.-9.pdf>
- Webb, A. (2018). Getting there and staying in: First-generation Indigenous students' educational pathways into Chilean higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(10), 931–949. Recuperado el 7 de junio del 2024 <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1488009>