

Educación Superior, CTI y desigualdad: límites y contradicciones sistémicas en tiempos de COVID-19

Angélica Buendía Espinosa

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México
abuendia0531@gmail.com

José Miguel Natera Marín

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México
josemiguelnatera@gmail.com

54

Dossier

Resumen

Durante por lo menos los últimos treinta años se proyectó la promesa de que el progreso científico y tecnológico permitiría garantizar el desarrollo económico y el bienestar social, y realizar los valores de la razón y el bienestar para todas y todos. En contra de los grandes anhelos y logros previstos por el movimiento globalizador en el mundo, hoy vivimos una reelaboración de la exclusión que se intensificó con la pandemia causada por la enfermedad COVID-19, y que ha derivado en la exacerbación de las desigualdades que proyectan al mundo como un espacio fragmentado en el que unos cuantos se benefician de la concentración de la riqueza que lleva a amplios segmentos de la población del mundo a vivir en los márgenes de la llamada “civilización”. Es el caso del acceso a la Educación Superior en México, pero también de su permanencia y relación con la desigualdad. Particularmente, interesa revalorar las relaciones entre Educación Superior -específicamente la formación profesional en las universidades públicas- la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CTI) y su participación en este proceso, a la luz de perspectivas teóricas que reconocen en el sistema capitalista el principal límite a una transformación real en la estructura socioeconómica actual, más aún en tiempos de COVID-19. Desde una visión normativa que defiende el valor social del conocimiento, creemos que existe un amplio marco de oportunidades para que haya transversalidad en la política de Educación Superior y la de CTI para generar condiciones que combatan la estructura de la desigualdad.

Palabras clave: Educación Superior; ciencia, tecnología e innovación, desigualdad

Higher Education, STI and Inequality: limits and contradictions in times of COVID-19

Abstract: For at least the last thirty years, the promise has been projected that scientific and technological progress will guarantee economic development and social well-being, realizing the values of reason and well-being for everyone. Contrary to the great hopes and achievements foreseen by the globalization movement in the world, today we are experiencing a reconfiguration of exclusion that has been intensified with the pandemic caused by the COVID-19 disease, and which has resulted in the exacerbation of the inequalities that are projected to the world as a fragmented space, in which, a few benefit from the concentration of wealth that leads large segments of the world's population to live on the margins of the so-called "civilization." This is the case of access to higher education in Mexico, but also of its permanence and relationship with inequality. In particular, it is interesting to revalue the relationships between higher education - specifically vocational training in public universities - science, technology and innovation (STI) and their participation in this process, in the light of theoretical perspectives that recognize the capitalist system as main limit to a real transformation in the current socioeconomic structure, even more so in times of COVID-19. From a normative vision that defends the social value of knowledge, we believe that there is a broad framework of opportunities for there to be transversality in higher education policy and that of STI to generate conditions that combat the structure of inequality.

Keywords: higher education; science, technology and innovation, inequality

Ensino Superior, CTI e desigualdade: limites e contradições em tempos de COVID-19

Resumo: Há pelo menos trinta anos se projeta a promessa de que o progresso científico e tecnológico garantirá o desenvolvimento econômico e o bem-estar social, realizando os valores da razão e do bem-estar para todos. Ao contrário das grandes aspirações e conquistas previstas pelo movimento de globalização no mundo, vivemos hoje um retrabalho da exclusão que se intensificou com a pandemia provocada pela doença COVID-19 e que tem levado ao agravamento das desigualdades que se projetam ao mundo como um espaço fragmentado no qual poucos se beneficiam da concentração de riquezas que leva grandes segmentos da população mundial a viver à margem da chamada "civilização". É o caso do acesso ao ensino superior no México, mas também de sua permanência e relação com a desigualdade. Em particular, é interessante reavaliar as relações entre o ensino superior - nomeadamente a formação profissional nas universidades públicas - ciência, tecnologia e inovação (CTI) e a sua participação neste processo, à luz de perspectivas teóricas que reconhecem o sistema capitalista como principal limite a uma verdadeira transformação na atual estrutura socioeconômica, ainda mais na época da COVID-19. A partir de uma visão normativa que defende o valor social do conhecimento, acreditamos que existe um amplo quadro de oportunidades para que haja transversalidade na política de ensino superior e de CTI para gerar condições de combate à estrutura da desigualdade.

Palavras-chave: ensino superior; ciência, tecnologia e inovação, desigualdade.

1. Introducción

La relación entre Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) y desigualdad es un debate de larga data, del cual aún no se ve el horizonte que permita establecer relaciones unicasales que la expliquen. Una de las grandes apuestas sociales ha sido que la promoción de la Educación Superior puede generar capacidades en las personas que, al incorporarse en el aparato productivo, lograrán mejorar sus condiciones de vida. La realidad nos ha mostrado una evidencia

que nos aleja de ese anhelado bienestar social y nos obliga a retomar una visión sistémica en la que se reconsidere la linealidad de este proceso.

La pandemia generada por la enfermedad de COVID-19 ha tenido un duro impacto en las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, con efectos que seguramente serán permanentes. La respuesta del sistema de Educación Superior se ha enmarcado en condiciones estructurales de desigualdad y ha generado procesos encontrados en los que colaboró con su disminución al realizar un esfuerzo por la continuidad de las actividades formativas. También, de forma no excluyente, la Educación Superior ha sido restringida por las asimetrías en la infraestructura tecnológica y reprodujo relaciones desiguales dentro de sus planes de respuesta.

En este trabajo planteamos una serie de reflexiones que vinculan los retos de la Educación Superior en México, la necesidad de tener políticas de CTI articuladas y los procesos de desigualdad. Utilizamos como ejemplo la respuesta de las universidades mexicanas frente a la pandemia para evidenciar estas condiciones de desigualdad en el caso mexicano. Siendo un tema tan amplio y con fuertes repercusiones sistémicas, lo aquí discutido pretende ser un punto de partida desde el cual continuar elaborando en las interacciones necesarias para que el conocimiento, desde su preponderante función social, pueda coadyuvar en la generación de condiciones de bienestar. El documento se estructura en cinco secciones adicionales. En la sección 2 abordaremos la relación entre desigualdad, meritocracia y exclusión, sobre todo desde los desafíos persistentes. La sección 3 plantea una dura (y necesaria) pregunta: ¿la Educación Superior promueve la disminución de la desigualdad a través de la movilidad de clases? En el apartado 4 presentamos algunos hechos actuales a la luz de esta discusión y analizamos particularmente la respuesta de la Educación Superior en México frente al COVID-19 y su relación con la desigualdad. En la sección 5 se abordan algunas interacciones entre la Educación Superior, la CTI y el mercado de trabajo, desde la perspectiva de sus efectos en la desigualdad. Finalmente, la última sección reflexiona sobre la relación entre Educación Superior, CTI y desigualdad, y se esbozan algunas líneas de acción para abordajes de futuros estudios.

2. Desigualdad, meritocracia y exclusión: los desafíos persistentes

¿Igualdad de qué y para qué? ¿Por qué es claro que preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario) y sobre la justicia ¿hacemos lo que debemos? (Sandel, 2009; Dubet, 2015). Estas preguntas son el punto de partida de tres obras que cuestionan el preocupante contexto mundial en el que vivimos, cuyos problemas se han agudizado y visibilizado con la pandemia causada por la enfermedad COVID-19. Los problemas globales de las últimas décadas reflejados en la crisis económica y financiera de 2008, los conflictos bélicos, los daños al medioambiente y sus consecuencias sociales -la pobreza, la marginación, la inacabada explotación laboral, el incremento de ideas racistas, sexistas y extremistas, entre muchos otros- han colocado a la desigualdad como un tema prioritario en la agenda política mundial (Puyana, 2018; UNESCO, 2016). Además, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce que el aumento de las desigualdades, tanto dentro de los países como entre ellos, genera brechas significativas en cuanto a las oportunidades, la riqueza y el poder (ONU, 2019).

Las manifestaciones de la desigualdad se traducen en, por lo menos, siete dimensiones: económica, social, cultural, cognitiva, política, educativa y territorial. La económica es observable en el nivel ingresos, bienes, capital, patrimonio, empleo y estándares de vida. La desigualdad social es observable en el estatus social de diversos grupos. En el ámbito cultural se observa en la

discriminación de raza, género, religión y discapacidad. La cognitiva refiere el acceso desigual al conocimiento e información, así como las ventajas y desventajas que implica tal acceso en función de la protección personal y colectiva. La política se manifiesta en diferencias existentes en los hechos para influir, participar, beneficiarse y gozar de los derechos humanos. La educativa cobra sentido en el acceso y permanencia limitada o nula a la educación como un derecho humano y universal. Finalmente, la territorial evidencia diferencias entre zonas geográficas, áreas urbanas y rurales, áreas centrales y periféricas, zonas con recursos y aquellas sin ellos. Un tema adicional refiere a la desigualdad en el acceso a los recursos naturales y su deterioro en función de su uso y explotación, la cual tiene efectos en su sobreexplotación y en la vida colectiva. Las desigualdades pueden ser múltiples, entrecruzadas y reforzarse entre sí, por ejemplo, pueden y generalmente coinciden las de género, estatus social y territorio (UNESCO, IDS y ISSC, 2016; Rivera, Buendía y Pérez, 2021). La CTI puede configurarse como una herramienta para la disminución de estas desigualdades, pero no lo hará de manera automática: requiere de una perspectiva social, en la que se considere que los procesos democráticos de creación y fortalecimiento de capacidades juegan un rol central en los procesos de desarrollo (Alzugaray, Mederos y Sutz, 2013).

En México, como en América Latina, la desigualdad se evidencia fuertemente en la distribución del ingreso, caracterizado por su alta concentración en muy pocos y sus consecuencias perversas en la mayoría de la población. Incluso los avances en materia de CTI que se han dado en la región no han sido capaces de transformar sustantivamente las condiciones de vida de la población (Dutrénit y Sutz, 2014). La desigualdad obstaculiza la reducción de la pobreza, que para el año 2020 afectaba al 43.9% de la población mexicana, del cual el 8.5% corresponde a pobreza extrema (Buendía, 2021). Para el mismo año, el rezago educativo en el país equivalía al 19.2% y el acceso a servicios de salud al 28.2% (CONEVAL, 2020).

Particularmente en el ámbito de la Educación Superior millones de jóvenes en el mundo no tienen acceso y la frase “origen es destino” es para ellas y ellos un estigma. Aun en el primer mundo, la desigualdad y la meritocracia condicionan la incorporación a la Educación Superior lo que evidencia la estratificación de clases sociales. Sandel (2020) afirma que en Estados Unidos más de dos tercios de los estudiantes de las universidades que conforman el club de *Ivy League* proceden de hogares situados en el 20% superior de la escala nacional de renta. Agrega que en Princeton y en Yale, dos de las universidades más prestigiosas del mundo, estudian más jóvenes procedentes del uno por ciento de familias económicamente más favorecidas del país que del 60% más pobre.

El análisis de la desigualdad y sus efectos puede sintetizarse en dos corrientes de pensamiento. La primera se asocia con el carácter sistémico y estructural de las variables y, por tanto, implica un programa amplio y un nuevo compromiso social a favor de las clases trabajadoras. La obra del clásico Marx es aquí un referente que se revitaliza con los aportes de J. M. Keynes y el *Estado benefactor*. Para el primero, el sistema capitalista es fundamentalmente desigual dadas las relaciones sociales que lo determinan entre las que se encuentra la relación *capital-trabajo asalariado* que implica la explotación de una clase social por otra. El concepto de igualdad se sustenta en una connotación positivista y superficial que deja intacto el fundamento que implica una necesaria desigualdad que surge de la apropiación del producto del trabajo de una clase social por otra (Buendía y Escorcía, 2019; Rivera, Buendía y Pérez, 2021). Keynes, por su parte, se ubica en la necesidad de regular el sistema capitalista a partir de la intervención estatal con efectos positivos en diferentes variables, por ejemplo, el compromiso social que se sostenía en una participación muy activa del Estado y el gobierno para alcanzar una distribución equitativa del ingreso en el llamado modelo de “desarrollo de Estado”. El desmantelamiento de este modelo de desarrollo condujo al modelo neoliberal basado en la privatización, la competencia y la desregulación de la economía, con claros efectos negativos

en lo colectivo y en lo individual, como lo evidencia una amplia literatura (Buendía y Escorcía, 2019; Rivera, Buendía y Pérez, 2021).

Buendía y Escorcía (2019) dan cuenta del debate sobre la desigualdad y señalan que ha sido abordado desde las teorías de las oportunidades que, por tanto, implican la competencia. En un sistema desigual por naturaleza como el capitalista, ampliar las oportunidades involucra el reconocimiento de que todas y todos los individuos desarrollen y obtengan a través del uso de sus capacidades lo mejor que esté a su alcance (Sen, 1976; Rowls, 1985; Roemer, 1998; Atkinson, 2016). Desde estas perspectivas la desigualdad se asocia a la meritocracia, al asumir que las oportunidades son limitadas y que la única vía para acceder a ellas es cumplir con los méritos impuestos en función del espacio al que se quiere acceder. La idea de meritocracia es, en este sentido, una creencia que se bifurca en lo material y lo simbólico y se asocia a la estratificación social (Rivera, Buendía y Pérez, 2021). La meritocracia es el cimiento y la mejor justificación de la existencia de la desigualdad y de la exclusión y hoy, además de las crisis ambiental, económica y social, vivimos una crisis de solidaridad que justifica en la sociedad meritocrática a sus ganadores y sus perdedores. Las posibilidades del uso del conocimiento, particularmente el científico y el tecnológico, representan un mecanismo de poder que puede jugar en direcciones diversas: bien puede ser una herramienta para lograr una mayor acción colectiva en la solución de los retos sociales, o puede representar un instrumento más a favor de la justificación de la meritocracia, en especial cuando se desconsidera el proceso social en el que este es generado, movilizado y aplicado (Daza, 2011).

La desigualdad también permea otros grandes temas que preocupan a la Educación Superior. Destaca la necesidad de fortalecer los procesos de democratización que implican el reconocimiento de los derechos humanos, el respeto por el medio ambiente, el reconocimiento de la diversidad incluida el género, la construcción de ciudadanía y la promoción de una cultura de paz. Se suman otras viejas preocupaciones en torno a la Educación Superior, específicamente su calidad y pertinencia, financiamiento, transparencia y rendición de cuentas. De hecho, en este sentido la lista de retos asociados a la Educación Superior es larga, pues incluye la privatización, comercialización e internacionalización, los cambios en el perfil de las y los estudiantes, las relaciones entre esta y mercado de trabajo, la influencia de la pedagogía en los procesos de enseñanza aprendizaje, la incorporación y el uso de las tecnologías digitales, la vinculación permanente con las sociedades, el desarrollo científico y tecnológico, la promoción y difusión de la cultura y el reconocimiento de la multi e interdisciplina como pilares de generación, movilización y uso del conocimiento (Buendía, 2021).

3. ¿La Educación Superior promueve la disminución de la desigualdad a través de la movilidad social?

Posteriormente a la segunda guerra mundial, la Educación Superior como hecho social ha sido ampliamente debatida y, al mismo tiempo, objeto de políticas públicas para orientarla en los ámbitos internacional, regional y nacional. Desde entonces ha vivido un proceso de expansión mundial sin precedentes que transitó de una Educación Superior de élite a una de masas, aunque con claras diferencias y desigualdades entre regiones, países y, aun dentro de estos. En México, por ejemplo, la tasa bruta media de cobertura para el país es del 41.6%, mientras que para la Ciudad de México asciende al 98.9%, para Oaxaca, Chiapas, Oaxaca y Guerrero oscila entre el 22 y el 24%. De hecho, por debajo de la media nacional se ubican 19 entidades federativas (ANUIES, 2020).

La Educación Superior se concibe también como el principal motor de desarrollo económico y social y, a pesar de los cuestionamientos bien fundamentados y el fracaso de la teoría del capital

humano como una de las principales vías para la movilidad social en el sistema político económico en el que vivimos, se presenta entonces como un proceso central en la disminución de las condiciones estructurales de desigualdad. De acuerdo con la clasificación internacional normalizada de la educación, se trata de último ciclo formativo de la educación formal, por lo que las instituciones de Educación Superior constituyen el repositorio de la formación previa que, como individuos y seres sociales, han recibido quienes logran arribar a ellas. No es esta una responsabilidad menor cuando pensamos en todo lo que nos implica. ¿Qué significados y sentidos cobra la Educación Superior para quienes estamos directamente insertos en sus instituciones, procesos y prácticas? La Educación Superior y su interacción con los procesos de CTI es muy probablemente todo lo anterior, pero, principalmente, simboliza la posibilidad de transformarnos como personas y como sociedad, contribuye a nuestro comportamiento íntegro, crítico, ético y autónomo, nos hace conscientes de nuestro ser social y del mundo que hoy sufre una de sus peores crisis ambientales y humanitarias a causa de nuestro propio actuar, que va surgiendo a la luz de nuestra vida cotidiana. Es esta serie de cualidades y posibilidades la que hacen a la educación verdaderamente superior.

Un espacio ideal para vivirla es, sin duda, la Universidad pública. Se trata de una de las instituciones sociales más importantes en la historia de la humanidad. Si bien en muchos países su origen está anclado en el proceso de conquista y colonización, México incluido, gracias al pensamiento y la acción de grandes mujeres y hombres, hoy podemos hablar de una Universidad pública que nos da identidad regional y nacional, que ha representado históricamente los valores de la modernidad basados en la generación y transmisión del conocimiento, pero que también se ha constituido como un espacio abierto al reconocimiento de los saberes construidos desde la alteridad y desde la disidencia, a fin de comprender a cabalidad nuestra diversidad y, desde nuestro limitado entender, contribuir en su recreación. Particularmente en América Latina, la Universidad ha tenido un papel sobresaliente como motor de desarrollo: ha participado en la vida política, social, económica y cultural de nuestros países con un ímpetu no tan conocido en otras latitudes (Arocena y Sutz, 2016). Con una función articuladora y productiva, son varios los casos que encontramos en la región en los que las universidades han generado soluciones concretas e intensivas en conocimiento para colaborar la gestión de la pandemia. No obstante, si bien el conocimiento científico es su principal apuesta y bandera, debemos pensar “no sólo aquel conocimiento económicamente útil, sino todas las formas de conocer que requiere una sociedad (...) el conocimiento que incluya la universalidad de los saberes humanos y, advertimos, contra la trampa de convertir a las universidades públicas en fábricas de inventos prácticos; ellas son creaciones del *homo sapiens*, no las reduzcamos a talleres del *homo faber*” (Latapí 2007). En este contexto, la Universidad pública debiera ser por antonomasia, no la Universidad con un proyecto social, sino una institución social, abierta y completa. En ella conviven las diferencias y desde ellas (re) construimos nuestro pasado, para vivir la cotidianidad que demanda nuestro presente e intentamos edificar un futuro en parte nuestro, pero que imaginamos para otras y otros, quienes seguramente se apropiarán de su presente para intervenirlo y, así (re) edificar ese futuro que idealmente les fue construido por quienes hoy habitamos la Universidad.

En el contexto de la desigualdad que hemos simplificado en los párrafos anteriores cabe la pregunta que guía este texto ¿la Educación Superior sigue constituyéndose en un mecanismo para la movilidad social y su asociación con disminución de la desigualdad? Es decir ¿promueve una real movilidad entre una clase social y otra? ¿qué reflexiones podemos plantear en este sentido en el marco de la pandemia por COVID-19 desde México? Un primer punto de partida nos lleva a la discusión del concepto de clases sociales. Escorcía (2021), afirma que esta definición parte de la conceptualización de persona o individuo que asumimos y plantea este debate desde dos perspectivas. La primera se asocia con la teoría de Marx en la cual “clase” no significa pertenecer a

cierto grupo o categoría definido por el tipo de consumo, por el nivel de ingreso o por los gustos subjetivos, perspectiva que es común en propuestas alternas al marxismo. Para Marx, a la pregunta ¿qué forma una clase? y ¿qué hace que trabajadores asalariados, capitalistas y terratenientes formen tres grandes clases sociales? la respuesta es que son tres grandes grupos sociales, cuyos componentes, los individuos que las forman, viven respectivamente de salario, ganancia y renta de la tierra, es decir, los propietarios de su fuerza de trabajo, los propietarios del capital y los terratenientes (Marx, 2009, pp.1123-1124).

Desde el individualismo metodológico weberiano que considera el análisis de lo social desde la acción de uno o varios individuos, la estratificación tiene su base material en el poder y las “clases” no son la única forma de analizar la división de la sociedad, la cual pasa por los ámbitos económico, social y político, y ellas constituyen la jerarquía específica del orden económico. Clase es todo grupo humano que se encuentra en una igual *situación de clase*, entendiendo a esta como “el conjunto de probabilidades típicas de: provisión de bienes, posición externa, destino personal; que derivan, dentro de un determinado orden económico, de la magnitud y naturaleza del poder de disposición (o de la carencia de él) sobre bienes y servicios, y de las maneras de su aplicabilidad para la obtención de rentas o ingresos” (Weber, 1969, p. 242). Para Weber, la posesión y la no posesión de bienes y servicios son las categorías fundamentales de todas las situaciones de clase, en tanto crean probabilidades particulares de vida, es decir, determinan el lugar del individuo en relación con la satisfacción de necesidades económicas. De aquí que la distribución desigual del poder económico corresponde a la distribución desigual de la propiedad, pues esta condiciona el mejor o peor aprovechamiento de las oportunidades del mercado (Duek e Inda, 2006). Los procesos de CTI tienen un papel en la determinación de clases en tanto condicionan la posibilidad de ciertos actores en el acceso al mercado laboral, la disponibilidad de productos y servicios *avanzados*, y la factibilidad de decidir las formas de vida dentro del sistema social (Cimoli, Porcile, Primi y Vergara, 2005).

Si la posición de clase se asocia con determinada posesión de ingreso y su asociación al consumo, un primer punto de partida para asociarlo con la Educación Superior esta mediada por el acceso a esta y sus significados sociales, que hoy pasan por la meritocracia. Piketty (2013) afirma que la importancia de las creencias meritocráticas en la justificación de las desigualdades de la sociedad moderna no es atribuible solo a la distancia en la distribución del ingreso entre las clases sociales altas con el resto de los grupos, sino también a las disparidades que separan a las clases populares y a las medias. Es en estos estratos socioeconómicos en los cuales la competencia por los espacios y las oportunidades es aún más clara, en función de la configuración de las clases medias. La autopercepción de sus trayectorias, identidad social y el lugar que ocupan en la sociedad reafirma la relevancia del mérito. Rigor, paciencia, trabajo, esfuerzo, dedicación, estudio constante y una larga sucesión de cualidades personales les han permitido ocupar y merecer “un lugar” y una “posición de clase”. Los “otros” no lo han hecho porque no han querido, pero las oportunidades están a la vista y son de acceso universal (Rivera, Buendía y Pérez, 2021).

En un trabajo reciente, Rivera, Buendía y Pérez (2021), recuperan el debate sobre los límites de la meritocracia en cuanto a una categoría analítica que articula el esfuerzo y el talento individuales y las oportunidades generalizadas, independientemente de la condición individual y social de origen y nacimiento de los sujetos (Littler, 2018). El discurso de la meritocracia ha permeado las acciones políticas, económicas y sociales en las últimas décadas y, en buena medida, ha justificado las brechas de desigualdad que caracterizan a la sociedad actual. Si la legitimidad, tal como lo señala Max Weber (1981), se construye a través de representaciones colectivas y sistemas de significado, el capitalismo y la cultura capitalista contemporánea encontraron en la meritocracia una de sus principales fuentes de legitimidad. Esta mirada sociológica que necesariamente se acompaña de perspectivas

económicas, políticas e, incluso, psicológicas, implica el reconocimiento del mérito y la meritocracia como instituciones consideradas justas y necesarias de ser acatadas por diversos grupos sociales (Rivera, Buendía y Pérez, 2021).

Las primeras reflexiones sobre la meritocracia y sus efectos en la vida social se observan en los trabajos de Michael Young (1958) y Hannah Arendt (1954). Siguiendo el debate propuesto por Rivera, Buendía y Pérez (2021), se distinguen dos formas de meritocracia: como sistema social y como discurso ideológico. La primera se sustenta en que los individuos son responsables de “trabajar duro” y desarrollar su talento; ello se reflejará en una posición social que recompense el esfuerzo realizado. Su estudio implica la relación con el contexto, particularmente el que caracteriza la redistribución y reconocimiento económico y cultural, así como a la forma en que el éxito social se asocia a recompensas financieras y culturales (Litter, 2018). Sen (2000) define al mérito como un sistema de incentivos que recompensa las acciones de una sociedad de valores, bajo la noción de la “buena sociedad”. Este sistema de incentivos actúa en otro sistema general que lo recompensa: la meritocracia.

Un debate renovado sobre el mérito es el que propone Michael Sandel (2020, pp. 20-46) en el contexto del acceso a la Educación Superior en Estados Unidos y su relación con el crecimiento de las desigualdades en ese país. Un título universitario es visto aún por la sociedad como la principal vía de movilidad ascendente para quienes aspiran a escalar socialmente, así como el bastión defensivo contra la movilidad descendente para quienes aspiran a mantenerse protegidos en el nivel de las clases acomodadas. En este contexto, en una sociedad desigual, quienes alcanzan la cima asumen que su éxito tiene una justificación moral. En una sociedad meritocrática, esto significa que los ganadores lo son por su propio talento y esfuerzo. El autor cuestiona la meritocracia y la ética meritocrática cuyo principio básico es la idea de que no merecemos que se nos recompense -ni que se nos postergue- por factores que estén fuera del control de las personas. Y cuestiona ¿de verdad poseer (o carecer de) ciertas aptitudes es un logro personal? Si no lo es, si los procesos de generación, movilización y uso del conocimiento están socialmente determinados, sería entonces difícil mostrar que quienes ascienden gracias a su talento merecen mayor premio que quienes bien pueden ser personas igual de esforzadas, pero menos dotadas de los dones previos que una sociedad de mercado valora más (Escorcía, 2021). Particularmente, es apropiado reflexionar sobre las características sociales en los procesos de construcción de capacidades asociados al conocimiento: ¿es realmente posible considerar que los procesos de aprendizaje se ubican exclusivamente en el nivel individual? Así, en esta sociedad desigual la proclama por el respeto y el cumplimiento a los derechos humanos, incluido el de la Educación Superior, sigue siendo una aspiración a la que todas y todos debemos abonar así sea desde nuestro mínimo marco de acción e intervención, porque estamos lejos de ser y pertenecer a una sociedad justa, definida muy escuetamente en torno a la *distribución de los bienes y las cosas que apreciamos, una sociedad que da a cada uno lo suyo, pero ¿qué es lo de cada uno y por qué lo es?* (Sandel, 2009, p. 29).

4. De cómo la respuesta de la Educación Superior en México frente al COVID se ha relacionado con la desigualdad

En esta sección utilizaremos la respuesta que han tenido las universidades en México para esbozar algunos rasgos de lo que configura la relación entre Educación Superior, CTI y desigualdad. Consideramos útil discutir sobre los efectos que tuvo un incidente global como la pandemia en la Educación Superior en México. Cuando se anunció la necesidad de las medidas de distanciamiento

y aislamiento en marzo de 2020, las universidades mexicanas emprendieron una acelerada migración a las plataformas digitales como recurso alternativo a la presencialidad para sus actividades sustantivas. Se trata de un esfuerzo gigante (hoy aún vigente) por mantener la vida académica activa, particularmente las funciones docentes. Solo a manera de ejemplo -representativo en términos de las acciones que han tomados otras universidades- presentamos el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) de la Universidad Autónoma Metropolitana, cuyo objetivo general es el siguiente:

Procurar la continuidad de la formación universitaria, así como desarrollar las funciones sustantivas de la Universidad, la docencia, la investigación y la difusión de la ciencia y la cultura, en la medida de las posibilidades tecnológicas actuales, sin poner en riesgo la salud de la comunidad universitaria en el contexto de la emergencia sanitaria impuesta por la pandemia del COVID-19 (UAM, 2021).

En el objetivo general resulta interesante destacar cómo el componente tecnológico se presenta como el mecanismo operacionalizador y pivote del programa, en tanto define las posibilidades de acción de la Universidad al brindar la plataforma en la que se han venido realizando las acciones de contingencia. Este hecho es aún más claro cuando se observan los cuatro componentes del PEER (UAM, 2021):

1. **Contingente:** es una medida reactiva para conciliar la necesidad de procurar la salud de la comunidad universitaria con dar continuidad a la vida académica.
2. **Multitecnología:** aparece de forma explícita la necesidad de integrar diversas soluciones tecnológicas para que académicos, alumnos y personal administrativo puedan establecer una plataforma compleja de interacción.
3. **Flexible:** plantea la necesidad de considerar imponderables y otras acciones de carácter adaptativo en los procesos universitarios; se hace referencia nuevamente al uso de distintas tecnologías para lograr este fin.
4. **Apoyo para la conectividad y acceso a la enseñanza remota:** vincula a los principios de equidad, inclusión y justicia social con el reconocimiento de “condiciones estructurales donde un importante grupo de la comunidad universitaria no cuenta con conectividad ni acceso a la tecnología” (UAM, 2021).

El desarrollo de un proyecto ambicioso como el PEER en el cual la Educación Superior se adapta para dar respuesta a la situación de emergencia sanitaria, es fuertemente condicionado por la posibilidad de acceso y manejo de tecnologías (en especial las digitales). La situación de dificultades en este acceso es un punto de partida en el que se reconoce la desigualdad como una de las características sociales del sistema de Educación Superior mexicano (hecho, lamentablemente, no exclusivo de este país en la región).

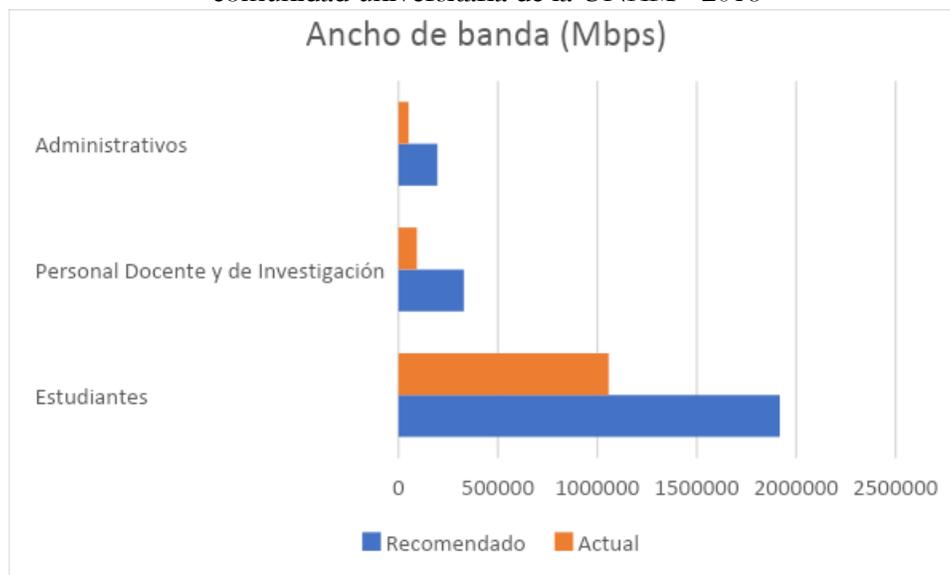
Dentro de las tácticas paliativas frente a esta desigualdad estructural, encontramos acciones en distintas direcciones: (i) reparto de equipos de cómputo para aumentar la posibilidad de acceso de estudiantes; (ii) capacitación en plataformas digitales educativas para personal docente y estudiantes; (iii) modificación de los mecanismos de evaluación y validación de aquellos que se realizan de manera remota; (iv) flexibilización de los procesos administrativos para agilizar la gestión; entre otros.

Los efectos que ha tenido la implementación de estas acciones de contingencia tienen una relación directa con el tema que nos ocupa: la desigualdad se convierte en una de las principales características estructurales que condiciona la implementación de esta solución. El efecto es complejo, pues implica la combinación de dos procesos contradictorios y no mutuamente excluyentes. Por un lado, la continuidad de las actividades de Educación Superior es una vía para sostener los procesos de construcción de capacidades en el país, lo que abre el espacio para que se

cumplan los supuestos que relacionan a la Educación Superior con la movilidad social que generaría una disminución en la desigualdad. Por otro, las condiciones de acceso tecnológico, en las que programas de respuesta como el PEER están inmersos, exacerba las desigualdades en el propio proceso educativo e incrementa las disparidades entre quienes cuentan con mayores recursos para interactuar con las tecnologías digitales y quienes no. El discurso meritocrático encuentra un fuerte oponente frente a las imposibilidades que tiene un grupo de personas que pertenecen a una misma comunidad universitaria para formar parte del proceso de continuidad académica.

Un estudio realizado esta vez en la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM), muestra que en 2018 y solo en términos de conectividad, la brecha entre lo disponible y lo requerido es muy marcada en las distintas personas que conforman la comunidad académica (ver Gráfico 1):

Gráfico 1. Relación entre el ancho de banda recomendado y el actual en la comunidad universitaria de la UNAM - 2018



Fuente: Rodríguez-Abitia & Kriscautzky-Laxague (2018). Traducción propia

Las diferencias de conectividad que se muestran en el Gráfico 1 marcan abismos de más del 60% frente al escenario recomendado para realizar actividades académicas remotas. Si bien existen condiciones diferentes en los distintos grupos (este análisis parte de una visión agregada), no deja de ser un indicador claro de los efectos cruzados de las soluciones de Educación Superior remota y abre la puerta para la implementación de políticas de CTI en las que se fomenten la creación de infraestructura tecnológica para toda la población, entendiendo el fuerte impacto que el acceso a internet tiene en este y tanto otros procesos sociales.

5. Interacciones entre la Educación Superior, CTI y trabajo desde sus efectos en la desigualdad

Tras la expansión de la Educación Superior mexicana en los años sesenta y setenta, la década de los ochenta constituyó un punto de inflexión debido a la profunda crisis económica que vivió el país y que derivó en la llamada década perdida para la educación con efectos en: a) disminución del

crecimiento de la matrícula; b) deterioro de la imagen y del funcionamiento del sector público y aumento en la participación del sector privado; c) reducción progresiva del valor real de los salarios de los académicos por efecto de la pérdida inflacionaria y por la política salarial del gobierno combinada con escasas diferencias en los ingresos del personal académico según las distintas categorías contractuales (Ibarra, 2001; Kent, Didou y De Vries, 2001; Buendía, 2020). En este contexto surgió el Sistema Nacional de Investigadores, reconocido como el primer programa de deshomologación salarial basado en la evaluación de la productividad científica y modelo de los sistemas de remuneración extraordinaria a concurso para las instituciones y sus actores.

Fue a partir de la década de los noventa que, en el marco de la modernización de la educación, se impulsó el reordenamiento del Sistema de Educación Superior (SES), el diseño e institucionalización de un esquema dual de políticas diferenciadas y, con pesar, desarticuladas en su implementación, particularmente en el ámbito de la educación y la CTI, cuyo eje transversal ha sido el fortalecimiento de las interacciones entre evaluación-calidad-financiamiento-cambio institucional (Buendía, et. al., 2017). Durante treinta años (1989-2018) el complejo arreglo institucional derivó en formas específicas y asimétricas de relaciones entre las instituciones de Educación Superior, el Estado, el mercado y la sociedad. En tres décadas de continuidad, independientemente del partido político en el poder, nacieron diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales, programas e instrumentos de política cuyo objetivo central fue evaluar, acreditar y premiar o castigar, a las organizaciones educativas de nivel superior, sus programas académicos de licenciatura y posgrado, actores (personal académico y estudiantes) y procesos de gestión. Derivado de este ciclo de políticas se han observado efectos positivos y otros no deseados que han sido ampliamente documentados desde la investigación educativa, pero poco considerados en el cambio de políticas.

Con el Gobierno Federal actual ocurrió un cambio relevante para la Educación Superior, la reforma al artículo 3º constitucional en su fracción X, que estableció la obligatoriedad y gratuidad de la misma así como la participación de los distintos niveles de gobierno en el fomento a la inclusión, permanencia y continuidad. En este mismo sentido, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE 2020-2024), destaca la ampliación de la cobertura cuya meta al final de sexenio es del 50%, prácticamente 12 puntos porcentuales más que la alcanzada hasta 2018 y con claras diferencias entre las entidades federativas. Además, el PSE explicita el compromiso necesario de las universidades públicas para alcanzarla vía la implementación de mecanismos de selección y admisión para la inclusión, guiados por los principios de equidad educativa y justicia social, orientados a grupos que han vivido históricamente en desventaja y con respeto de la autonomía universitaria. Es justo este el reto que enfrenta el sistema de Educación Superior mexicano en la actualidad, tal como se observa en la sección anterior, las condiciones de desigualdad percolan en las distintas acciones, incluso en aquellas diseñadas para garantizar la continuidad de la vida académica. Finalmente, cabe señalar la relevancia que se asigna a la realización de investigación con pertinencia social o que responda a los grandes problemas nacionales que ha enfrentado y enfrenta el país. Aparece aquí una de las principales alternativas para encontrar complementariedades entre la política de Educación Superior y la de CTI, dado el creciente interés de esta última en participar de mecanismos directos para que el conocimiento pueda ser utilizado en la atención de los retos sociales. En este sentido, el desarrollo de posgrado en función de la formación de recursos altamente calificados es una prioridad, siempre que esta tarea esté asociada a los problemas identificados como nacionales desde el gobierno. En mayo de 2021, se promulgó la Ley General de Educación Superior, un logro relevante dado que la Ley para la Coordinación de la Educación Superior previa, data de hace 40 años. Al igual que el PSE 2020-2024, se sustenta en el enfoque de derechos, equidad e inclusión y considera siete grandes temas: derecho humano e inclusión; excelencia, gratuidad y obligatoriedad; gobernanza,

coordinación y autonomía; financiamiento y educación para la vida, internacionalización y vinculación, y Educación Superior privada.

Uno de los principales problemas es que la política de Educación Superior tiene una débil integración con políticas holísticas de CTI (Borras y Edquist, 2019). En el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) existen programas específicos de acción, como el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), y las actividades científicas y tecnológicas del país se realizan principalmente en las universidades públicas. Sin embargo, se trata de una visión restringida de las políticas de CTI en las cuales se direcciona la acción pública al fomento directo de actividades en la comunidad académica. Una posibilidad, poco abordada, sería la concepción de una política de CTI con visión amplia en la cual, por ejemplo, la construcción de infraestructura para la conectividad estuviera armonizada con las posibilidades de ampliar el acceso a la Educación Superior. Este tipo de acciones transversales son escasas y representan una enorme oportunidad para la coyuntura actual.

Lo anterior cobra importancia en medio de los cambios institucionales en materia de Educación Superior, el país y las universidades públicas están viviendo un punto de inflexión sin precedentes en la historia reciente. La contingencia sanitaria provocada por la enfermedad COVID-19 dejará una huella profunda en México, con afectaciones en la economía y en todos los ámbitos de las actividades humanas: escolares, laborales, familiares, económicas, institucionales y culturales. En materia de Educación Superior los retos son diferenciados entre las universidades, pero, como hemos visto se resumen en: desigualdad de los estudiantes y profesores en el acceso a equipo y conexión para la educación remota, las condiciones de enseñanza aprendizaje de estudiantes y personal académico, la formación docente asimétrica en tecnologías digitales, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en educación no presencial, el rezago educativo en los logros de aprendizaje que hemos de arrastrar por años, el establecimiento de comunicación efectiva y apoyo a la salud emocional de las comunidades educativas. También hay retos no menores en la interacción entre la Educación Superior y un mercado de trabajo y ocupacional deprimido y precario para los egresados; sobre este último punto queremos ofrecer algunas consideraciones.

El estudio de los vínculos entre educación y empleo no es nuevo, quizás los primeros estudios se sustentan en la hoy cuestionada teoría del capital humano desarrollada por Schultz (1961) y Becker (1964) que concibe a la educación como la capacitación en los puestos de trabajo, no solo como bienes de consumo, sino como inversiones rentables a futuro. De acuerdo con los teóricos del capital humano, una mayor inversión en educación se traduce en mayores beneficios individuales y colectivos. Pronto estas afirmaciones fueron cuestionadas al probarse en diversas investigaciones que la inversión en educación no producía el desarrollo económico esperado así como que tampoco lograba dar respuesta a las diferencias salariales evidenciadas frente a un mismo proceso de credencialización (Aronson, 2007).

La teoría del capital humano responde evidentemente a una mirada meritocrática de la educación, la función productiva de la educación y el funcionamiento del mercado de trabajo (Navarro-Cendejas, 2014, pp. 22). Esta teoría supone -o, en el mejor de los casos, busca construir- igualdad de oportunidades y excluye el conflicto de clases para la explicación de los fenómenos del mercado de trabajo, a la vez que carece de una perspectiva de la reproducción social estudiadas por Bowles y Gintis (1975) y Bourdieu (1979) en la cual el origen social toma un papel dominante en relación con las posibilidades del éxito educativo y la movilidad (García, 2021). Uno de los principales problemas de esta aproximación es su visión reduccionista, en la que se desprecian las interacciones entre la política educativa, en especial la de Educación Superior, con el resto del sistema económico y social. Esa relación miope que se plantea entre educación y productividad no colabora con la integración de políticas transversales y articuladas. Tal como hemos discutido, la política de CTI

requiere de articulación con la política de Educación Superior, definida desde su función social y con un alto grado de coordinación para lograr los resultados esperados de movilidad social; incluso cuando se considera únicamente la inserción laboral que, a todas luces, es solo una parte dentro de los procesos requeridos para lograr que la Educación Superior colabore con los aumentos de productividad económica.

6. A manera de conclusión: la relación entre la educación superior, la CTI y la desigualdad

El debate sobre la Educación Superior, la CTI y su influencia en la desigualdad está lejos de ser concluido. En este escrito planteamos apenas algunas reflexiones sobre el tema, que requieren de una mayor discusión y fundamentación teórica, así como de la construcción de categorías que permitan conducir las explicaciones teóricas al campo empírico. Hemos realizado un esfuerzo por mostrar la necesaria relación articulada entre la Educación Superior y los procesos de CTI. Los cambios generados en la pandemia nos han servido de objeto para identificar los efectos cruzados en fuertes condiciones de desigualdad; los hemos utilizado como un instrumento que pone de manifiesto las condiciones estructurales de la desigualdad, particularmente a la luz de políticas públicas poco coordinadas y con visión reducida. La revisión de las visiones meritocráticas, las implicaciones en la movilidad social y la interacción con los mercados de trabajo han iluminado algunas de las características que median en estos procesos en el sistema capitalista.

La CTI juega un papel fundamental para generar condiciones en las que las habilidades que se han creado desde la Educación Superior puedan expresarse en la sociedad. Desde una visión normativa que apuesta por el conocimiento con función social, podemos afirmar que las políticas Educación Superior integradas con las políticas de CTI pueden generar procesos que lleven a la disminución de la desigualdad, al menos de dos formas (no excluyentes): (i) capacitando personas que logren insertarse en el mercado laboral en lugares de alta productividad (mirada economicista y reduccionista); y, mucho más importante, (ii) formando personas con capacidades para transformar las realidades en las que se encuentran.

Encontrar evidencia clara de cómo esta relación entre Educación Superior y CTI puede generar movilidad social es un reto. ¿De qué manera podemos probar empíricamente la hipótesis de que la Educación Superior es aún en los tiempos actuales un mecanismo para la disminución de la desigualdad? Si bien, la mayoría de las universidades e instituciones de este nivel realizan seguimientos de egresados, la información obtenida tiene más usos para la construcción de indicadores de desempeño institucional, pero menos para la construcción de políticas públicas e institucionales que den cuenta de la situación sociolaboral de las y los jóvenes egresados de la Educación Superior. Este hecho se hace más crítico cuando se muestran los efectos cruzados de la Educación Superior en la estructura de la desigualdad; las respuestas de las universidades mexicanas frente a la pandemia causada por la enfermedad COVID-19 permiten observar que por un lado se ha contribuido con la disminución de la desigualdad y, a la vez, ha sido copartícipe (incluso queriendo lo contrario) en su reproducción.

El logro de la Educación Superior como mecanismo de disminución de la desigualdad está mediado por diversos procesos sistémicos. Si bien la Universidad latinoamericana ha tenido un sentido desarrollista que la ha posicionado como un ente transformador de las realidades sociales, esta función requiere ser considerada como un eje clave de los procesos de desarrollo, sobre todo en el terreno de las políticas públicas. En México aún persisten barreras para que este proceso virtuoso de la Universidad a la sociedad se pueda expresar y las razones son múltiples. Si pensamos en la

visión más economicista de los procesos de CTI, encontramos que el aparato productivo no logra incorporar las capacidades disponibles, generadas en buena parte desde la Educación Superior, en el desarrollo de sus actividades y, además los marcos institucionales (formales e informales) no logran articular estas capacidades, más bien las obstaculizan. Pero definitivamente es más importante pensar en la visión social de la CTI, ya que su articulación con la política de Educación Superior es necesaria para fortalecerla mediante la consideración del combate a las condiciones estructurales de la desigualdad como el principal foco de acción.

Referencias bibliográficas

- ANUIES. (2020). *Anuario Estadístico 2019-2020*. México: ANUIES.
- Alzugaray, S., Mederos, L., & Sutz, J. (2013). Investigación e innovación para la inclusión social: la trama de la teoría y de la política. *Isegoría*, (48), 25–50. Recuperado de <https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.048.02>
- Arendt, H. (1954). *The Crisis in Education*. Recuperado de <https://www.normfriesen.info/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf>
- Arocena, R. y Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. París: UNESCO.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, 16, 9–26.
- Atkinson, B. (2016). *Desigualdad ¿Qué podemos hacer?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Borrás, S., & Edquist, C. (2019). *Holistic innovation policy: theoretical foundations, policy problems, and instrument choices*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción*. Ciudad de México: Fontamara.
- Buendía, A.; García Salord, S.; Grediaga, R.; Landesman, M.; Rodríguez-Gómez, R.; Rondero, N.; Rueda, M. y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo Académico. *Sociológica*, 32 (92), 309-326,
- Buendía Espinosa, A., & Escorcía Romo, R. (2019). Presentación. En J. M. Corona Alcantar, & A. Buendía Espinosa, *Desigualdad y pobreza* (pp. 11-30). México: Bonilla Artigas y UAM.
- Buendía, A. (2020). Revisitar las políticas para la educación superior en México: ¿de su agotamiento a su transformación? *Universidades. Revista de la Universidades de América Latina y el Caribe*, (86), 35-52.
- Buendía, A. (2021). *Imaginar la UAM Xochimilco: rutas para la recreación colectiva desde la tradición, la innovación, la inflexión y el futuro deseado*. Reporte técnico.
- Cimoli, M., Porcile, G., Primi, A., & Vergara, S. (2005). Cambio estructural, heterogeneidad productiva y tecnología en América Latina. En M. Cimoli. (Ed.), *Heterogeneidad estructural, asimetrías tecnológicas y crecimiento en América Latina* (pp. 9-39). Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Daza, J. D. (2011). Los usos sociales del conocimiento. A propósito de las relaciones universidad-sociedad. *Administración & Desarrollo*, 39(53), 7-22.
- Dubet, F. (2015). *Solidaridad ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dueck, C. e Inda, G. (2006). La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 11(01), 05-24. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n11/art01.pdf>

- Dutrénit, G., & Sutz, J. (2014). *Sistemas de innovación para un desarrollo inclusivo. La experiencia Latinoamericana*. México DC: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Escorcía, R. (2021). *Clases sociales, desigualdad y democracia excluyente en el siglo XXI*. México: en prensa.
- García, N. (2021). Experiencias universitarias y transición al empleo de los egresados de licenciatura de una universidad privada. (Tesis de grado en proceso).
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UAM/UAM-I/UDUAL.
- Kent, R., Didou, S., y De Vries, W. (2001). Reformas financieras en las universidades públicas en México: años noventa, págs. 235-266. En R. Kent R, *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventa* (pp.235-266). México: DIE-CINVESTAV.
- Latapí, P. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Perfiles Educativos*, XXIX(115), 113-122.
- Littler, J. (2018). *Against Meritocracy. Culture, power and myths of mobility*. New York: Routledge.
- Marx, K. (2009). *El capital. El proceso global de la producción capitalista*. México: Siglo XXI.
- Navarro Leal, M. A. (1998). Consideraciones teóricas para el estudio de egresados. En S. Barranco Ramson et. al, *Esquema básico para estudios de egresados* (pp.11-18). México: ANUIES.
- Navarro-Cendejas, J. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios. Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. México, ANUIES.
- Piketty, T. (2013). *Capital in the Twenty-First Century*. Massachusetts London: Harvard University Press Cambridge.
- Puyana Mutis, A. (2018). Crisis económica y crisis de la teoría económica. Notas para el debate. *Perfiles latinoamericanos*, 26(51), 351-378. Recuperado de <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/649>
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera del Río, R.; Buendía Espinosa, A. y Pérez Díaz, A. B. (2021). *Entre la desigualdad y la meritocracia: rutas y huellas de la equidad. El caso de Chapingo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rodríguez-Abitia, G., & Kriscautzky-Laxague M. (2018). *Uso de tecnologías de información y comunicación en la educación superior en México*. Recuperado de <https://educatic.unam.mx/publicaciones/estudio-uso-tic-educacion-superior-mexico.pdf>
- Roemer, J. (1998). *Equality and Opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sandel, M. (2009). *Justicia ¿hacemos lo que debemos?* Madrid: De Bolsillo.
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* United Kingdom: Penguin.
- Sen, A. (1976). Poverty: An Ordinal Approach to Measurement. *Econometría*, 44 (2), 219-231.
- Sen, A. (1979). Equality of What? En S. McMurrin (Ed.), *Tanner Lectures on Human Values* (pp.195-220). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Thurow, L. y Lucas, R. (1972). *The american distribution of income: a structural problem*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- UNESCO, IDS y ISSC. (2016). *World Social Sciences Report. Challenging Inequalities. Pathways to a Just World*. París: UNESCO Publishing.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (UAM). (2021). *Proyecto Emergente de Enseñanza Remota*. Recuperado de <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html>
- Weber, M. (1997). *Historia económica general*. México: Fondo de Cultura Económica
- Young, M. (1958). *The rise of the Meritocracy 1870-2033*. Bristol: Western Printing Services Ltd.

Sobre los autores

Angélica Buendía Espinosa, es Doctora en Ciencias Sociales. Profesora investigadora titular "C" de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Las líneas de investigación actuales se refieren a los procesos de institucionalización y cambio en la educación superior, al análisis institucional comparado en el sistema universitario público mexicano y al estudio de las políticas públicas en la educación superior mexicana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0424-5155>

José Miguel Natera Marín, es Catedrático CONACYT – Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Doctor (2014, Mención Europea) y Master (2010) en “Economía y Gestión de la Innovación” por el programa interuniversitario de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad Autónoma Metropolitana de Madrid (UAM) y la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Master of Arts in Society, Science and Technology in Europe por la Universidad de Oslo (2010). Ingeniero de Producción por la Universidad Simón Bolívar (2006) e Ingeniero en Organización Industrial acreditado por el Ministerio de Educación de España (2010). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9826-2604>