



LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EMERGENCIA SANITARIA EN MÉXICO. NUEVOS FRENTE DE CARA A LA REIVINDICACIÓN DE LOS PÚBLICOS

Miguel Alejandro González Ledesma

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM
gledesmale@gmail.com

Área temática: A.10) Política y gestión de la educación

Línea temática: Procesos de la política educativa

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Este trabajo aborda la evolución de la privatización de la ES en el contexto de la pandemia. Se argumenta que el uso intensivo de recursos tecnológicos y entornos virtuales está transformando los parámetros de la mercantilización y las desigualdades en la educación. Se analiza cómo la pandemia ha separado los estudios superiores de los espacios físicos, ampliando los mercados educativos. Sin embargo, esta separación dificulta el acceso a la ES, ya que las grandes empresas tecnológicas ejercen un monopolio sobre los recursos necesarios para la educación a distancia. El texto se divide en tres partes. La primera describe brevemente los procesos de privatización en América Latina, resaltando la importancia de la financiación y transferencia de recursos públicos. La segunda parte analiza la educación emergencial como un laboratorio de tecnologías y prácticas de gestión institucional, demostrando el potencial económico de la educación virtual. Finalmente, la tercera parte aborda el impacto del experimento tecnológico en las desigualdades educativas y las soluciones necesarias. Se argumenta que el enfoque de la brecha digital legitima la transferencia de recursos a las grandes empresas tecnológicas debido a la incapacidad del Estado para satisfacer la demanda tecnológica de los estudiantes. El objetivo es profundizar en los mecanismos discursivos que normalizan la transferencia de recursos públicos a las grandes empresas tecnológicas y las disyuntivas que enfrenta el Estado para garantizar una ES pública, gratuita y de calidad en cumplimiento de su obligación constitucional.

Palabras clave: educación superior, políticas públicas, privatización, Covid-19

Introducción

En este trabajo se propone una reflexión crítica acerca de la forma en que podrían evolucionar los procesos de privatización de la educación superior (ES) a raíz del experimento a gran escala que supuso la pandemia provocada por el virus Sars-Cov-2. Está dividido en tres partes. La primera describe brevemente los procesos de privatización en la ES en América Latina, resaltando la importancia de la transferencia de recursos públicos a través del financiamiento a la demanda. En la segunda parte se explora la experiencia de la educación emergencial, que ha evidenciado el potencial económico de la desvinculación de la educación con los espacios físicos en los que tiene lugar. Por último, se aborda el impacto del experimento tecnológico en las explicaciones de las desigualdades educativas y se argumenta que el enfoque en la brecha digital refuerza la transferencia de recursos públicos a las grandes empresas tecnológicas, dado que el Estado no puede satisfacer la demanda tecnológica por sí mismo.

Desarrollo

1.- Las “viejas” coordinadas de la privatización educativa

Hasta hace poco, la privatización de la ES era inconcebible sin la mercantilización de los espacios físicos en los que tiene lugar, es decir, las universidades e instituciones de educación superior (IES). La privatización supone la transferencia a manos privadas de activos públicos como las telecomunicaciones, la energía, las carreteras, el transporte, el agua, etc. En el caso de la ES, la reforma neoliberal significó un proceso de transformación, en clave de mercado, basado en recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO (Verger y colaboradores, 2016, p. 7). Estos organismos promovieron una reforma profunda de las IES públicas, así como la generación de condiciones para el crecimiento de la oferta privada. La transformación de las primeras pasaba por cambios en sus mecanismos de financiamiento, formas de gobierno y aseguramiento de la calidad. La expansión de las IES privadas debía basarse en la contracción de la oferta pública y ser acompañada por transferencias de recursos públicos bajo la forma de financiamiento a la demanda.

A poco más de treinta años, la implementación de la reforma y la creación de mercados presenta resultados diferenciados y contradictorios en América Latina. Los subsistemas públicos se han convertido en cuasi-mercados, que combinan formas asociadas al sector público tradicional con aspectos propios de los mercados. En general, los subsistemas públicos en la mayoría de nuestros países dependen principalmente de los recursos estatales; el cobro de aranceles no es generalizado pero, ahí donde existe, su monto no refleja el costo real de la ES. El sector privado, por su parte, se convirtió en el motor del crecimiento de la oferta en la región a partir del año.

Sin embargo, la expansión del sector privado presenta un panorama más complejo si se analiza cada país. Los sistemas de educación superior (SES) regionales son duales, pues combinan

diferentes niveles de participación público-privado. Las variaciones pueden explicarse por factores como: a) presencia o no de restricciones a la entrada de proveedores privados; b) ampliación o contracción de la oferta pública, y c) implementación o no de instrumentos de financiamiento a la demanda.

El financiamiento a la demanda es el instrumento más efectivo tanto para promover la adopción de comportamientos de mercado por parte de las IES públicas, como para el desarrollo de las instituciones privadas. Este tipo de instrumentos están presentes en Perú, Ecuador y Brasil, pero sobre todo en Chile. La transferencia de recursos públicos permite que las IES privadas matriculen estudiantes de escasos recursos.

En México existen más de 3 mil instituciones que cuentan con un millón 481 mil 749 alumnos. La participación privada en la matrícula de ES alcanza 42%. El crecimiento ha sido mucho más dinámico en los estudios de posgrado, que atiende 66% de los estudiantes (SEP, 2021). La privatización de la ES en la región, tal como lo señala Arroyo (2005), han redefinido el espacio en donde lo educativo tiene lugar en tanto acto público. Independientemente de los alcances efectivos de la reforma, la introducción de la lógica del mercado impuso la idea de que la educación constituye un bien o un servicio, más que una responsabilidad del Estado y un derecho (p. 38).

2.- *Pandemia: la educación emergencial como laboratorio*

¿En qué medida la pandemia provocada por el virus Sars-Cov2 modificó la relación entre mercantilización y espacio educativo? Por un lado, la virtualidad legitimó la idea de que la ES puede prescindir de los lugares en los que tiene lugar, multiplicando así las posibilidades de rentabilidad que ofrece la educación en tanto servicio. Por otro lado, se abrieron posibles escenarios de reforma que integran a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en nuevas narrativas de desarrollo, con sus respectivos horizontes de mejoramiento y formas de encuadrar las desigualdades surgidas de la brecha digital. Por lo tanto, cabe preguntarse qué factores estarían involucrados en la legitimación de la despresencialización en los discursos acerca del futuro de la ES tras la pandemia; y cómo dichos factores se vinculan a formas inéditas de privatización de lo educativo. Para efectos de la discusión que aquí se propone, se postula que dichos factores son: a) el aislamiento social; b) el carácter intrínsecamente privado de los proveedores de tecnologías, y c) la ausencia de alternativas públicas a las TIC.

a) *El aislamiento social.* La suspensión de las actividades escolares desmovilizó a cerca de 170 millones de estudiantes en América Latina y 36,6 millones en México (Casanova y González-Ledesma). En estas condiciones de incertidumbre, que se prolongarían por dos años, el recurso a las TIC orilló a millones de personas a familiarizarse con las dinámicas propias de los entornos educativos virtuales, sin que ello se tradujera en una experiencia estructurada de educación a distancia. Este acercamiento a las tecnologías puso en discusión el consenso tácito acerca de lo imprescindible del espacio y los roles que en él juegan los actores educativos; la centralidad del aula física, y la relación entre presencialidad y gestión del tiempo (Canavoso, 2014, p. 67). La

excepcionalidad del momento por el que atravesó la educación permitió, además, que hechos académicos y educativos llevados a cabo en contextos virtuales fueran reconocidos oficialmente tanto por las IES como por las autoridades educativas, sin mediar validación formal alguna de los procesos que les antecedieron.

Tanto la experiencia virtual como el reconocimiento formal de sus resultados han sido los obstáculos para el desarrollo de la formación a distancia identificados tanto por estudiosos como partes interesadas. Obviamente la pandemia no significó la superación definitiva de estos obstáculos: la educación emergencial ha sido cuestionada desde el principio por tratarse, en el mejor de los casos, de una mala traducción de las actividades presenciales, al tiempo que gran parte de los trámites académicos se detuvieron, o no pudieron llevarse a cabo plenamente por falta de condiciones. Pero la experiencia sí implicó un aprendizaje social acerca del potencial de las tecnologías y de las ventajas que ofrecen los entornos virtuales.

b) *El carácter intrínsecamente privado de los proveedores de tecnologías.* El Banco Interamericano de Desarrollo (BID, Acevedo y colaboradores, 2020) y la UNICEF (2021) advirtieron sobre el riesgo de una década perdida en materia educativa para la región debido a la calidad de los aprendizajes virtuales y a la exclusión de alrededor de 1,2 millones de niños y jóvenes de los sistemas educativos. Este escenario sería más grave si no se hubiera contado con las TIC, que permitieron la continuidad de las actividades académicas en medio de la pandemia. Pero las tecnologías no son instrumentos: los ordenadores, las plataformas educativas y las aplicaciones de teleconferencias han sido desarrollados por grandes monopolios tecnológicos para obtener ganancias a través de la venta de productos, servicios y la información generada por millones de usuarios en todo el mundo. Las *BigTech* o, “las cinco grandes” (*The Big Five*), que aglutinan a Apple, Alphabet (Google), Microsoft, Meta (Facebook) y Amazon contaban con un valor combinado de 3,3 billones de dólares en 2017; para agosto de 2020, a pocos meses de haberse declarado la pandemia, este valor se incrementó hasta alcanzar 7 billones de dólares.

La pandemia, por otra parte, ha favorecido el surgimiento de empresas tecnológicas dedicadas exclusivamente al sector educativo, las *EdTech*, y que tienen sus sedes principalmente en Estados Unidos, China, India, Reino Unido y la Unión Europea. HolonIQ (2021, citado por Williamson, 2022) identificó más de 30 empresas de este tipo, cuyo valor de mercado asciende al millardo de dólares cada una.

Las *BigTech* y las *EdTechs* fueron las primeras en ofrecer “alivio” temporal ante la emergencia sanitaria, y también las primeras en promover modelos de “reconstrucción” a largo plazo en los sistemas educativos (Williamson, 2021, p. 119). A corto plazo, en nuestro país, las universidades adquirieron licencias para que sus comunidades contaran con herramientas para el trabajo a distancia. En cuanto a las recomendaciones de política pública, la experiencia acumulada llevó a que la CEPAL (2020) recomendara una colaboración estrecha entre el gobierno y el sector privado para que estos servicios garanticen flexibilidad regulatoria, optimización del desempeño e inversiones en investigación y desarrollo (p. 22). La UNICEF (2021), por su parte, considera que el esfuerzo de cerrar la brecha digital representa una excelente oportunidad de

inversión para que el sector privado pueda “cumplir con sus prioridades estratégicas u objetivos filantrópicos y corporativos” (p. 10).

c) *La ausencia de alternativas públicas a las TIC.* El carácter monopólico de las *BigTech* y la incapacidad de los países periféricos para desarrollar sus propias tecnologías, produjeron un ambiente propicio para la combinación de dos modalidades de mercantilización educativa identificadas por Verger y colaboradores (2016), a saber: la privatización en contextos de catástrofe o eventos disruptivos, y aquella que se da *por default*. Los eventos disruptivos desactivan la capacidad de respuesta de las sociedades, lo que facilita la implementación de medidas impopulares que, en contextos de normalidad democrática, provocarían reacciones de descontento. La privatización *por default* es característica de los países pobres, en donde la creación de mercados obedece más a la inacción o incapacidad del gobierno que al impulso deliberado de reformas e implementación de políticas que favorezcan a los actores privados. Así, las carencias y dificultades de todo tipo que padecen estos países abren la puerta a una privatización *de facto*, en la medida que los estudiantes y sus familias sólo pueden acceder a la educación a través del mercado (Ibid., p. 89-90).

Dadas las particularidades de la dimensión educativa de la emergencia sanitaria, es necesario establecer algunos matices con relación a la forma en que ambas modalidades interactuaron en contextos como el mexicano, debido a que los tipos ideales desarrollados por Verger y colaboradores responden a las “viejas” coordenadas de la privatización educativa. En primer lugar, la pandemia nos obligó a pasar por encima de las barreras y prejuicios existentes acerca de la educación a distancia y, en general, de las tecnologías como sucedáneos de la socialización. Sin embargo, más que los cuestionamientos al uso indiscriminado de las tecnologías, lo que se anuló fue nuestra capacidad de respuesta ante la forma en que su distribución, escasa y asimétrica, expulsó a millones de niños y jóvenes del sistema educativo nacional. En segundo lugar, la ausencia de recursos tecnológicos propios orilló al gobierno y a las IES a delegar la provisión de plataformas, aplicaciones e infraestructura en empresas privadas (Williamson, 2021, p. 199). Pero, a diferencia de los procesos descritos por Verger y colaboradores, esta forma de privatización *por default* no es exclusiva de los países pobres, en virtud del carácter global del monopolio que ejercen las *BigTech/EdTech*. Esto quiere decir que el acceso a servicios y tecnologías está mediado por las capacidades económicas de gobiernos, universidades e individuos. Por otro lado, aún ahí donde dichas capacidades son limitadas estos recursos se comportan como *gasto privado*, entre los estudiantes y sus familias, y como *instrumentos de financiamiento a la demanda*, en el caso de los gobiernos e IES.

Los factores apenas descritos se entrelazan entre sí. La despresencialización se legitima como posible futuro de la ES debido al aprendizaje social acerca del potencial de las tecnologías durante la emergencia sanitaria. La pandemia, al mismo tiempo, supuso una ventana de oportunidad que permitió a las *BigTech/EdTech* beneficiarse enormemente del control que ejercen sobre los recursos tecnológicos, sentando las bases para entrar de lleno en la transformación educativa postpandemia. Finalmente, el contraste entre la ausencia de un desarrollo tecnológico propio y la necesidad de recurrir a las TIC para dar continuidad a las actividades académicas posibilitó

una privatización *por default* cuya superación es problemática en cuanto se requiere de un reconocimiento del acceso a las TIC como un derecho y, por lo tanto, de inversiones públicas consistentes para el desarrollo de tecnologías propias.

3.- Desigualdades, privatización y la reivindicación de lo público

La pandemia se constituye como *gestión política* del momento emergencial que vivimos. Junto con la exclusión educativa y la abolición de la vida social en las universidades, surgen discursos a favor de adoptar permanentemente la tecnología en la ES postpandemia. Estos discursos enmarcan la situación actual de los sistemas educativos destacando la experiencia en el uso masivo de tecnología como guía para implementar cambios en la ES. También se reevalúan los argumentos sobre las desigualdades educativas, incluyendo la brecha digital como un elemento central.

Primero, en el ámbito educativo, se resaltan aspectos como la flexibilidad y versatilidad de los entornos virtuales, la actualización tecnológica de los hogares durante la pandemia, la gestión del tiempo de los estudiantes y la reconfiguración de las trayectorias académicas mediante la desagregación y reagregación de contenidos educativos. Segundo, en cuanto al acceso y optimización de recursos, las tecnologías ofrecen ventajas frente a la educación tradicional, con costos de oportunidad más bajos para superar la brecha digital en comparación con los recursos necesarios para la expansión de la oferta educativa convencional (McCowan, 2017).

La pandemia permitió un *experimento de corto plazo* con un aprendizaje relevante en el uso de tecnologías, gestión académica y perspectivas de rentabilidad. Esto impulsará un discurso reformista que resignificará la privatización de la ES, alineándola con la Cuarta Revolución Industrial. Las recomendaciones de políticas preanuncian elementos de un *experimento de largo plazo* cuya implementación está aún por definirse en prácticas específicas.

Al respecto, Williamson y colaboradores (2021) destacan el papel que ha jugado el capital especulativo en la conformación de expectativas de rentabilidad futura en el mercado de la educación. Tan sólo en 2020, durante los primeros meses de la pandemia, se reportaron inversiones de riesgo en *EdTechs* por un valor de 16 mil millones de dólares (p. 117). Pero los inversionistas no se están limitando a apostar por mayores ganancias, sino que están operando políticamente para asegurar que la transformación educativa les genere una ola incremental de beneficios. Así, la base sobre la que se apoyaría una eventual reforma podría basarse en tres ejes, principalmente:

i) *Diferentes formas de despresencialización*. Tras la pandemia, han surgido diversas formas de despresencialización en la educación. Las instituciones públicas han mantenido licencias de plataformas virtuales, mientras que algunas han adoptado un enfoque mixto de actividades en línea y presenciales. Las instituciones privadas se adaptan enfrentando desafíos económicos y reduciendo costos. La adopción de tecnologías es crucial para todas las instituciones, pero es probable que las privadas lo hagan más rápidamente debido a su nicho de mercado

atractivo y bajos costos. Se han observado cambios como la hibridación pedagógica y la internacionalización en instituciones privadas, y una mayor mercantilización en instituciones públicas (Rama, 2010, p. 65-69).

ii) Desagregación/reagregación. Según McCowan (2017), la desagregación implica vender por separado las partes constitutivas de un producto, permitiendo a los consumidores adquirir solo lo que desean. En la música, esto se reflejó en la venta de canciones individuales en lugar de álbumes completos. En la educación universitaria, se observa una tendencia hacia la desagregación de los contenidos curriculares tradicionales. Por otro lado, Czerniewicz (2018) plantea que las futuras trayectorias educativas se basarán en la elección de contenidos de diferentes proveedores, reagregados en un currículo individual. Estos cambios responden a los altos costos educativos y la demanda en los países en desarrollo.

iii) Certificaciones y credencialización. Tanto la despresencialización como la desagregación/reagregación curricular requieren transformaciones en los sistemas de créditos y reconocimiento de estudios tradicionales. La flexibilidad curricular se reconoce como necesaria debido a los cambios impulsados por la tecnología en el mercado laboral. El Foro Económico Mundial recomienda adoptar un enfoque formativo basado en habilidades reconocidas a través de “credenciales” y “microcredenciales”. Los sistemas educativos deben valorar el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades, superando las mediciones tradicionales basadas en años de escolarización. Estos cambios permitirían superar obstáculos legales y fomentar la movilidad estudiantil (WEF, 2022, p. 17-18).

La actualización de las narrativas tradicionales acerca de la desigualdad supone la integración tanto de las nuevas formas de exclusión, producto de la brecha tecnológica, como del combate a los efectos de la pandemia en los sistemas educativos de los países periféricos. De esta forma, la adopción permanente de las nuevas tecnologías se convierte lo mismo en mecanismo para la superación de los viejos rezagos en la ES, que en horizonte de la modernización educativa. Un aspecto clave es el carácter imprescindible que los organismos internacionales le conceden a las *BigTechs/EdTechs* en los arreglos de gobernanza, pues se espera que en adelante estas empresas jueguen un papel protagónico en acciones de filantropía y diseño de políticas para reformar la ES.

Como parte de los efectos de la pandemia a combatir en el largo plazo, el Banco Mundial (2020) destaca la caída del gasto educativo debido a la crisis económica provocada por la pandemia, advirtiendo el cierre permanente de programas e instituciones privadas. Recomendamos diversificar las fuentes de financiamiento y distribuir estratégicamente los recursos para actualizar infraestructuras tecnológicas, invertir en ciencias del aprendizaje y capacitar al personal docente. La UNICEF (2021) enfatiza la necesidad de priorizar la conectividad y la tecnología para los niños y jóvenes vulnerables, garantizar el financiamiento educativo para las poblaciones necesitadas y fomentar la innovación mediante la colaboración con empresas y la sociedad civil.

La modernización educativa se justifica económicamente al ser más conveniente que la formación tradicional, según Czerniewicz (2018) y el World Economic Forum. Invertir en este tipo de formación, se dice, puede abatir los costos de la educación universitaria al tiempo que se concentra como nunca antes en los individuos. Además, los organismos advierten sobre las consecuencias catastróficas de no adoptar la tecnología, como la pérdida de miles de millones de dólares para América Latina y el Caribe según McKinsey & Company (2022, p. 15).

La ANUIES en México destaca la necesidad de combatir los efectos negativos de la pandemia, como las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y el rezago académico, para aprovechar las modalidades educativas mixtas y virtuales. Recomienda a las instituciones aprovechar la experiencia en la generación de materiales de aprendizaje en línea, implementar mecanismos innovadores para ampliar la atención a más alumnos y aumentar la cobertura de la educación superior (ANUIES, 2022, p. 97).

Tras la aprobación de la Ley General de Educación Superior (LGES), es probable que los cambios tecnológicos en la educación superior sean impulsados por las propias instituciones. Las universidades públicas ampliarán el acceso a plataformas virtuales, distribuirán equipos y servicios de conectividad a estudiantes vulnerables y establecerán colaboraciones interinstitucionales. Se espera un aumento en las actividades académicas virtuales y la experimentación con modalidades mixtas en programas existentes o nuevos (ANUIES, 2022).

La emergencia sanitaria afectó a las instituciones privadas, especialmente a aquellas que atienden a sectores de ingresos bajos y medios. Experimentaron pérdida de estudiantes y ajustaron sus aranceles. Sin embargo, también representó una oportunidad para adaptar su oferta y replantear sus actividades con mayor libertad. Se espera que el sector transforme su gobierno, gestión administrativa, modalidades de oferta, inversiones y estrategias de mercadeo, basándose en las experiencias adquiridas durante la pandemia (Rama, 2021, p. 76).

La LGES, por otra parte, es explícita en lo que refiere al carácter público, gratuito y, sobre todo, obligatorio de la ES. La Ley materializa un viejo anhelo de la sociedad. Sin embargo, con base a la discusión que se ha planteado hasta aquí, cabe preguntarse en qué medida la revolución educativa que se avizora verá igualmente transformado el modo en que concebimos lo público de este nivel educativo. Anteriormente, aumentar el acceso a las universidades implicaba la creación de nuevas instituciones o la ampliación de la matrícula. Pero ahora, ¿cómo evolucionará esta demanda si requiere acceso a productos y servicios tecnológicos que el Estado no puede garantizar por sí solo?

El déficit tecnológico dificulta encontrar alternativas al monopolio de las BigTech/EdTech en la educación. En los discursos sobre desigualdad la carencia tecnológica se utilizará como indicador de vulnerabilidad, focalizando políticas en la provisión de equipos y conectividad. La adquisición de tecnología se convierte en un objetivo de política e indicador de inclusión, con participación de gobiernos y organizaciones filantrópicas, incluyendo empresas tecnológicas. El déficit tecnológico elimina restricciones a proveedores, afecta condiciones académicas

y requiere aumentos en el gasto privado para adquirir equipos, conectividad y acceso a plataformas y contenidos pagos.

Los alcances de esta nueva embestida privatizadora están por verse. Si tenemos en cuenta la experiencia que nos ha dejado la primera ola de reformas neoliberales en la ES, es claro que hay una diferencia sustancial entre las ambiciosas recomendaciones de los organismos internacionales durante la década de los noventa, y los sistemas mixtos que resultaron de las políticas efectivamente implementadas. Sin embargo, esa misma experiencia nos advierte que la disputa por el carácter público de la ES está lejos de zanjarse a favor de las exigencias sociales, en la medida que el terreno de disputa tenderá a dirimirse en un ámbito, el tecnológico, que se encuentra más allá de las capacidades estatales.

Conclusiones

En este trabajo se planteó una reflexión sobre la evolución de los procesos de privatización de la ES en el contexto de la pandemia. Antes de la emergencia, la privatización se basaba en la adopción de comportamientos de mercado por parte de las instituciones públicas y el crecimiento de la oferta privada. Sin embargo, la educación emergencial demostró el potencial económico de la educación virtual por fuera de las aulas universitarias, lo que legitima discursos que promueven la despresencialización como el futuro de la ES. Esto ha llevado a la normalización de la dependencia de las grandes empresas tecnológicas y a un proceso de privatización por defecto. Organismos internacionales y formuladores de políticas están transformando tanto los parámetros tradicionales de la reforma de la ES, como las narrativas acerca de las desigualdades educativas. Se destacan tres elementos clave: la coexistencia de modalidades de despresencialización, la flexibilidad en las trayectorias curriculares y una transformación radical en la validación de los estudios superiores. Para abordar la dependencia tecnológica, se sugiere presionar por mejores condiciones en las licencias, promover el software libre, regular las grandes empresas tecnológicas, invertir en desarrollo tecnológico independiente, entre otras medidas. El desafío radica en superar las relaciones asimétricas impuestas por las empresas tecnológicas y redefinir el sentido de lo público en la ES.

Referencias

- ACEVEDO, I.; Castro, E.; Fernández-Coto, R.; Flores, I.; Pérez-Alfaro, M.; Székely, M.; Zoido, P. (2020), *¿Una década perdida? Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*, Washington DC, BID.
- ARROYO, Mariela (2005), *Concepciones del espacio público y sentido común en educación superior*, Buenos Aires, CLACSO.

- CANAVOSO, Andrés Sebastián (2014), “La educación a distancia: prejuicios y desafíos de la modalidad”, en: *Virtualidad, Educación y Ciencia*, núm. 8, pp. 66-73.
- CASANOVA Cardiel, H.; González-Ledesma, M. A. (2022), “; “Universidad y pandemia: entre el triaje educativo y la reivindicación de lo público”, en: Lomelí Venegas, Leonardo; Casanova Cardiel, Hugo (eds.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*, México, IISUE-UNAM.
- CZERNIEWICZ, Laura (2018), “Unbundling and rebundling Higher Education in an age of inequality”, en: *Educause Review*.
- MACCOWAN, Tristan (2017), “Higher Education, unbundling and the end of the university as we know it”, *Oxford Review of Education*, vol. 43, núm. 6, pp. 733-748.
- RAMA, Claudio (2021), *La nueva educación híbrida*. UDUAL, Cuadernos de Universidades 11.
- WILLIAMSON, Ben (2022), “Big Edtech”, *Learning, Media, and Technology*, (47), núm, 2., pp. 157-162.
- VERGER, A.; Fontdevila, C.; Zancajo, A. (2016), *The privatization of Education. A political economy of global education reform*, New York.