



unesco

Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

El derecho a la educación superior:

Una perspectiva de justicia social

Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Edificio Asovincar, 1062-A. Av. Los Chorros con Calle Acueducto, Altos de Sebuacán. Caracas, Venezuela.

© UNESCO 2022

ISBN 978-980-7175-69-2



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CCBY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Título original: *The right to higher education: A social justice perspective*

Publicado en 2011 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina fuera de la sede de la UNESCO / Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Autores: Emma Sabzalieva, Daniela Gallegos, Clarisa Yerovi, Eglis Chacón, Takudzwa Mutize, Diana Morales, José Andrés Cuadros

Agradecimientos: Rolla Mourné Beulque, Sharlene Bianchi, Allissa Kizer, Katherine Ann Nguyen

Este documento ha sido financiado en parte con una subvención de la Open Society Foundations.

Traducción: Alexandra Alviares

Diseño gráfico: César Vercher

Foto de cubierta: iStock

For more information, please contact: info-IESALC@unesco.org

+58 212 2861020

www.iesalc.unesco.org

ÍNDICE

Resumen ejecutivo	5
1 Introducción	6
Objetivo y contenido	6
La evolución del derecho a la educación	7
El derecho a la educación superior como parte del derecho a la educación y al aprendizaje permanente	7
Un enfoque de justicia social	8
La urgencia del derecho a la educación superior para un mundo pospandémico más justo socialmente	8
2 Una perspectiva de justicia social sobre el derecho a la educación superior	10
Características de una perspectiva de justicia social en la educación superior	10
Un modelo de justicia social del DES	10
3 Acceso a la educación superior	16
La contracción de la vía educativa	16
Ampliación masiva del acceso a la educación superior	17
El impacto de la Covid-19 en el acceso a la educación superior	17
Aumentar el acceso de los grupos que merecen equidad	18
4 La necesidad de repensar el mérito	20
Más allá de los “ganadores y perdedores”	20
Factores socioeconómico	20
Cuotas	21
Pruebas estandarizadas	21
Uso de los datos contextuales	22
Programas de acceso a la educación superior	22
5 El éxito de los estudiantes	24
Definición del éxito de los estudiantes	24
Barreras que frenan el éxito de los estudiantes	25
Impacto de la Covid-19 en la retención de estudiantes	26
Apoyo académico y atención integral	26
Estudiantes de primer año	27
Compromiso de los estudiantes	28
Alfabetización digital	28

6 Calidad y pertinencia de la oferta	29
La importancia de la calidad.....	29
Diferenciación institucional	29
Oferta especializada	30
Oferta culturalmente apropiada.....	30
Enseñanza y aprendizaje en línea y a distancia	30
Acceso abierto al conocimiento	31
Aprendizaje permanente	32
7 Políticas institucionales y administración	33
Liderazgo: Fomentar una mentalidad de justicia social	33
Diversidad estructural.....	33
Procesos administrativos	34
8 Financiamiento de la educación superior.....	36
Presiones sobre el financiamiento de la educación superior.....	36
Educación superior privada	36
El debate sobre las tasas académicas.....	37
Costos de vida	38
Becas	39
Préstamos.....	39
9 Movimiento humano y reconocimiento internacional de las cualificaciones.....	41
Desplazados forzados	41
Migración	42
Reconocimiento internacional de cualificaciones	43
10 Conclusión	45
Tres áreas de consideración para el futuro.....	46
Referencias.....	48

Resumen Ejecutivo

El derecho a la educación es un derecho fundamental de las personas y es parte integral de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Desde que el derecho a la educación se promovió por primera vez a nivel internacional en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el panorama global ha cambiado enormemente. Al mismo tiempo, la educación superior ha progresado de ser una actividad de la élite en países seleccionados, a ser una parte integral del continuo educativo al que accede al menos la mitad de la población en muchas partes del mundo. Sin embargo, el derecho a la educación superior (DES) como parte del panorama en evolución del derecho a la educación ha recibido menos atención que la educación en otros niveles.

Este documento conceptual aboga por el DES mediante el desarrollo de un marco que adopta una perspectiva de justicia social sobre este tema. Usando una óptica de justicia social, destaca la distribución desigual y la falta de acceso equitativo a la educación superior, y la necesidad de que los sistemas y las instituciones de educación superior cambien para adaptarse a los diversos orígenes y necesidades de los y las estudiantes. El marco de justicia social del DES adopta un enfoque sistémico y estructural sobre los problemas que enfrentan los y las estudiantes de educación superior en la actualidad. Este abarca cuatro dimensiones interrelacionadas: el modelo de las 5A, la excelencia inclusiva, los grupos merecedores de equidad y la interseccionalidad. Bajo el lente de la justicia social, cada dimensión atrae consideraciones importantes relacionadas con el DES.

El siguiente paso es aplicar el marco de justicia social a los procesos de educación superior que se relacionan con el DES. Esto comienza incluso antes de que un estudiante llegue a la educación superior cuando el énfasis está en el acceso: acceso a una educación escolar de calidad que equi-

bien a las personas para la educación superior, y un acceso justo a una educación superior relevante y de buena calidad. Una vez en la educación superior, el énfasis está en el éxito, que, aunque es un término evidentemente subjetivo, se relaciona de manera constructiva con la forma de ayudar a los y las estudiantes a participar plenamente, estar bien y participar en una oferta de educación superior relevante y de buena calidad. Las políticas institucionales y los arreglos administrativos se entrecruzan tanto en los procesos de acceso como de éxito, y es allí donde se engendra el DES, en la perenne pregunta de cómo financiar la educación superior, y cómo estos procesos se traducen a través de las fronteras, considerando el movimiento humano como resultado de la migración forzosa y voluntaria, y el reconocimiento internacional de cualificaciones.

El documento conceptual identifica tres áreas de creciente preocupación: cómo repensar el “mérito”, cómo financiar la educación superior y cómo garantizar los derechos de los y las estudiantes en un contexto global, y analiza sus implicaciones para futuras consideraciones sobre el DES. Estas son preocupaciones porque no tienen soluciones obvias y porque las circunstancias globales actuales parecen estar exacerbándolas. En general, este documento contribuye a una mejor comprensión del DES como un componente integral del derecho en evolución a la educación a lo largo de toda la vida, estableciendo el contexto que impulsará la investigación y la acción continuas para que el derecho a la educación superior sea verdaderamente un derecho disfrutado por todos y todas.

Este documento conceptual está vinculado al proyecto DES lanzado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en 2021 en el marco de los esfuerzos generales de la UNESCO para mejorar el derecho a la educación en todos los niveles.

1 Introducción

Desde que el derecho a la educación se planteó por primera vez internacionalmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el panorama mundial ha cambiado enormemente, con importantes consecuencias para la educación (UNESCO, 2000, 2022). El acceso a la educación ha aumentado drásticamente, las tasas de analfabetismo se han reducido y las oportunidades de emprender un camino de aprendizaje a lo largo de toda la vida se han ampliado enormemente en la medida en que la expectativa de vida ha aumentado y la naturaleza del trabajo ha cambiado. Los Estados no son los únicos que ofrecen educación, sino una serie de proveedores que incluyen organizaciones comerciales y sin fines de lucro. Los cambios tecnológicos vertiginosos que se han producido desde finales del siglo XX se traducen en una tecnología “que se ha convertido en una parte intrínseca de nuestra existencia cotidiana” (UNESCO, 2022, p. 1), incluso en la educación.

En este contexto de evolución del derecho a la educación, la educación superior ha pasado de ser un objetivo para la élite en determinados países a ser parte integral del continuo educativo, al que accede la mitad o más de la población en muchas partes del mundo. La propia existencia de la educación superior, especialmente en los países que habían estado sometidos a la dominación colonial, y su popularización, eran factores que no se habían previsto en el momento en que entró en vigencia la Declaración Universal (UNESCO, 2000). Además, las tendencias políticas, sociales y económicas actuales, junto con los retos mundiales, siguen cuestionando el concepto de educación superior: a quién va dirigida, cómo debe ofrecerse y quién se responsabiliza de ella.

Objetivo y contenido

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el objetivo de este documento conceptual es abogar por el derecho a la educación superior (DES) como parte de la evolución del derecho a la educación. Para ello, el DES se examina dentro de un modelo de justicia social. Este nuevo enfoque de los problemas que enfrentan los estudiantes en la educación superior hoy en día es tanto sistémico como es-

tructural. Este documento conceptual forma parte de un proyecto dedicado al DES, puesto en marcha por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en 2021, y forma parte de los esfuerzos generales de la UNESCO para mejorar el derecho a la educación en todos los niveles.

La **sección 2** del documento conceptual identifica los vínculos entre la educación superior y la justicia social. Proporciona un modelo de cuatro dimensiones para examinar el derecho a la educación superior (DES) utilizando una óptica de justicia social. Las cuatro dimensiones -el modelo de las 5A, la excelencia inclusiva, los grupos merecedores de equidad y la interseccionalidad- se centran en cómo deben cambiar los sistemas y las estructuras para que los **estudiantes, que son el foco de la educación superior**, tengan mejores oportunidades de acceder a la educación superior y más posibilidades de tener éxito después de matricularse.

A continuación, el modelo desarrollado en la sección 2 se aplica a los procesos relacionados con la educación superior que son relevantes al considerar el DES; los cuales comienzan incluso antes de que el estudiante llegue a la educación superior, cuando se hace hincapié en el **acceso**: el acceso a una educación escolar de calidad que prepare a las personas para la educación superior, y luego un acceso justo a una educación superior pertinente y de buena calidad. Estos puntos se abordan en la **sección 3**, relativa al acceso a la educación superior, y en la **sección 4**, relativa a la necesidad de reconsiderar el mérito.

Una vez en la educación superior, la siguiente etapa puede llamarse **éxito**, que, aunque es un término evidentemente subjetivo, puede ser constructivo en términos de apoyo a los estudiantes para que participen plenamente, estén bien y se involucren en una oferta de educación superior relevante y de buena calidad. La **sección 5** del documento conceptual aborda el éxito de los estudiantes y la **sección 6** examina la calidad y la pertinencia de la oferta.

Hay otros tres puntos que se entrecruzan con ambos procesos de acceso y **éxito**: las políticas institucionales y los acuerdos administrativos que promueven el DES, abordados en la **sección 7**;

cómo financiar la educación superior, que se trata en la **sección 8**; y cómo estos procesos se traducen a través de las fronteras, considerando los movimientos humanos resultantes de la migración forzada y voluntaria, e incluyendo el reconocimiento internacional de las cualificaciones, que se examinan en la **sección 9**.

La última sección del documento recopila las principales conclusiones del informe y resalta tres áreas que deben considerarse en el futuro para ampliar el DES como parte integrante del derecho a la educación en evolución.

La evolución del derecho a la educación

El derecho a la educación es un derecho fundamental de las personas y forma parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948). La UNESCO ha emprendido acciones para ampliar el derecho a la educación a todos los niveles y considera que la educación es clave para la participación plena de todos los niños y adultos en la vida de las comunidades. Por ello, es fundamental que la educación sea de libre acceso y esté garantizada para todos.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), adoptado en 1966, señala que “la educación superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” (artículo 13(2)(c)). La Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, 1960) establece la obligación del Estado de eliminar toda forma de discriminación en el campo de la educación y de promover la igualdad de oportunidades (Comité de Redacción de los Principios de Abiyán, 2019; UNESCO, 2015, p. 7). Asimismo, el ODS 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas habla de la educación de calidad y promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo que implica la ampliación y el reconocimiento del derecho a la educación superior para todos a lo largo de su vida. De hecho, el acceso a la educación superior es una condición necesaria para cumplir todos los ODS (UNESCO IE-

SALC, 2020b). Los Principios de Abiyán establecen que los Estados deben respetar, proteger y cumplir el derecho a la educación de todos, comprometerse a proporcionar educación pública y regular la participación del sector privado en la educación (Comité de redacción de los Principios de Abiyán, 2019). Esto sigue claramente la política de la UNESCO de “no dejar a nadie atrás”. (UNESCO, 2015, p. 7).

El derecho a la educación superior como parte del derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida

La expansión mundial y el aumento de la demanda de educación superior también se han visto influidos por el mayor reconocimiento de la educación superior como derecho humano y la consiguiente defensa de su importancia (UNESCO IESALC, 2020). El compromiso de la UNESCO con el derecho a la educación se extiende a todos los niveles educativos, porque el derecho a la educación es el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se trata de una agenda que ha recibido una atención renovada con la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y a medida que las instituciones de educación superior se posicionan cada vez más como espacios para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Atchoarena, 2021).

Sin embargo, el **derecho a la educación superior** como parte de este derecho ha recibido menos atención en el pasado, a pesar del valor de la educación superior en múltiples niveles. Por ejemplo, en el ámbito instrumental, la educación superior mejora el estatus individual a través de los conocimientos y los títulos, el aumento de la conciencia política, la capacidad de funcionar como un ciudadano informado o activo, el disfrute de la experiencia de estudiar en un nivel superior y el valor de la interacción con otros estudiantes y el personal o de hacer amigos (McCowan, 2012). En el ámbito intrínseco, la educación superior permite la adquisición de conocimientos, apoya la investigación profunda y la reflexión crítica (McCowan, 2012).

La educación superior es tanto un bien público como un bien común. Como bien público, la educación superior debe estar al alcance de todos y no debe impedirse el acceso a ella. Esto se refleja en el ámbito nacional en los documentos existentes,

como la legislación, los planes nacionales de educación y las estrategias que hacen hincapié en la garantía de calidad, la no discriminación, el acceso universal y la inclusión como componentes clave del derecho a la educación superior.¹ Como bien común, la educación superior “promueve el desarrollo de instrumentos de democracia participativa y pone mayor énfasis en las redes de solidaridad entre los ciudadanos y los grupos para superar los enfoques utilitarios e individualistas que la comercialización de la educación superior ha traído en las últimas décadas (UNESCO IESALC, 2022d, párr. 6).

Todo derecho en sí mismo es ilimitado y perdurable por naturaleza, por lo que el derecho a la educación no debe tener ninguna restricción ni tiempo de caducidad. Por ello, el acceso a la educación a lo largo de toda la vida debe estar siempre garantizado y, al ser una etapa del itinerario educativo a lo largo de toda la vida, la educación superior también debe considerarse un derecho que debe ser garantizado a todos. En consecuencia, la UNESCO considera que “la sensibilización sobre el derecho a la educación superior como un imperativo de justicia social no solo es oportuna, sino también crucial en lo que respecta a los principios y obligaciones relativos a este nivel”.²

Un enfoque de justicia social

La justicia social es un espectro amplio que abarca muchos asuntos sociales importantes como la riqueza, la tierra, la propiedad, el medio ambiente, la raza y el género. La búsqueda de la justicia social puede considerarse como la búsqueda de una distribución justa (no necesariamente igual) de lo que es beneficioso y valorado en una sociedad. Dichos beneficios no son solo en forma de ventajas materiales, sino que también incluyen objetivos no materiales, por ejemplo, el acceso a las posibilidades de ampliar “la capacidad democrática de las personas para moldear sus vidas” mediante opciones reales (Gindin, 2002, p. 1). Así, la justicia social se asocia con las nociones de derechos humanos y socioeconómicos, inclusión social, equidad y acceso a los recursos y capacidades para el bienestar humano (Singh, 2011).

El trabajo de justicia social aborda la desigualdad y la opresión en todos sus matices, incluyendo, entre otros, el racismo y la xenofobia, el clasismo y la discriminación económica, el sexismo y la misoginia, la homofobia, la persecución religiosa y política, el abuso de las libertades civiles y el capacitismo (Rankin et al., 2010; Gordon et al., 2018). Cuando estos factores determinan el tipo de educación que puede recibir un individuo, eso es un ejemplo de injusticia social. La justicia social en la educación se refiere a un compromiso para desafiar las desigualdades sociales, culturales y económicas impuestas a los individuos que surgen de cualquier distribución diferencial de poder, recursos y privilegios (Escuela de Educación Mills, 2019). En los niveles obligatorios, es decir, en la educación primaria y secundaria, la óptica de la justicia social es más visible,³ ya que la educación en estos niveles es un derecho y su incumplimiento tiene que ver directamente con barreras socioeconómicas que no dependen de la elección.

Al examinar el panorama actual de la educación superior desde el punto de vista de la justicia social, su injusta distribución y su acceso desigual en función de los orígenes geográficos y socioeconómicos salen a la luz. Una perspectiva de justicia social examina la propia estructura de la educación superior, lo que los sistemas e instituciones de educación superior deben cambiar para dar cabida a los diversos orígenes y necesidades de los estudiantes. Esto cambia fundamentalmente el enfoque de los modelos previamente dominantes que han tendido a asumir que los estudiantes individuales necesitan ser “recompuestos” para encajar en la concepción dominante (típicamente eurocéntrica) de la educación superior.

La urgencia del derecho a la educación superior para un mundo pospandémico socialmente más justo

La evolución de la pandemia de la COVID-19 ha perturbado la educación superior de múltiples

1 Los ejemplos se encuentran en el Observatorio del Derecho a la Educación de la UNESCO en <https://en.unesco.org/themes/right-to-education/database> y se analizan en el documento político de la UNESCO, *El derecho a la educación superior: desentrañando el modelo normativo internacional a la luz de las tendencias y desafíos actuales*.

2 <https://www.iesalc.unesco.org/en/the-right-to-higher-education/>

3 Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26: “la educación superior debe ser igualmente accesible a todos en función de los méritos”.

maneras y, en particular, ha puesto al descubierto problemas de justicia social permanentes y ha expuesto una brecha digital (Sabzalieva et al., 2021). Aunque todos los grupos y sectores han sentido los efectos, estos han sido muy variados y han tenido el mayor impacto en las comunidades minoritarias (Hottenstein et al., 2021). La intersección de la pandemia y los retos de la equidad han afectado gravemente a los estudiantes y a las instituciones (Kelly, 2021).

Algunas instituciones están declarando una crisis fiscal e iniciando reformas de financiamiento para cerrar las brechas financieras en un esfuerzo por sobrevivir, lo que agrava aún más las presiones sobre las familias y los jóvenes que buscan el logro de la educación postsecundaria como su camino hacia el éxito. Estos retos adicionales han puesto a los estudiantes de primera generación, a los inmigrantes y a otras poblaciones vulnerables en riesgo de desigualdad de oportunidades educativas y de desarrollo profesional (Taner, 2021). En este contexto, es especialmente relevante defender el derecho a la educación superior para que las respuestas económicas a la crisis no se apliquen a costa del bienestar de los estudiantes.

Además, el paso para impartir la educación superior exclusivamente en línea se ha considerado una violación del principio de igualdad y de la igualdad de oportunidades que defiende el derecho a la educación superior. No todos los estudiantes disponen de computadoras personales, tabletas, teléfonos inteligentes o de un acceso confiable a Internet (Sawahel, 2020), lo que supone importantes obstáculos para el ejercicio del derecho a la educación superior, ya que repercute en el aprendizaje y en la finalización satisfactoria de los estudios. Con un panorama cambiante, el sector se enfrenta ahora a una necesidad crítica de transformación que debe promover los principios de justicia social abarcando la inclusión, la equidad, la accesibilidad y la conectividad (Fraser-Moleketi, 2021).

Por otro lado, la pandemia ha demostrado que la educación superior es clave para crear soluciones y ayudar a la sociedad a imaginar un mundo más justo. Específicamente, la educación superior ha desempeñado un papel fundamental en la producción de conocimientos y ha asumido activamente

la responsabilidad institucional de promover la justicia social para los alumnos y sus comunidades (Bergan et al., 2021). Desde la concientización sobre el aumento de las desigualdades hasta el compromiso directo con las comunidades y las partes interesadas públicas y privadas, la importancia de la educación superior se ha hecho aún más evidente durante la pandemia. A pesar de los obstáculos a los que se ha enfrentado la educación superior, especialmente en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje, los ejemplos mundiales de resiliencia, resistencia e innovación muestran cómo el DES es un imperativo para apoyar el trabajo y la defensa de una sociedad justa en los próximos años.

2 Una perspectiva de justicia social con respecto al derecho a la educación superior

En esta sección se explican las características de una óptica de justicia social en la educación superior, en las que se analizan cuatro perspectivas que informan el enfoque de justicia social del DES adoptado en este estudio. Los componentes son el modelo de las 5A, la excelencia inclusiva, los grupos que merecen equidad y la interseccionalidad. Estas perspectivas se resumen al final de esta sección y luego se aplican para examinar diferentes aspectos del DES en las siguientes secciones.

Características de una perspectiva de justicia social en la educación superior

La educación superior y la justicia social pueden entenderse de dos maneras: la contribución de la educación superior a la equidad social y los esfuerzos para un acceso equitativo de los estudiantes (Singh, 2011). En cuanto a lo primero, la distribución de la educación superior debe ser justa y tomar como base los beneficios y valores individuales y sociales que produce una vez alcanzada. Entre los beneficios individuales se encuentran la movilidad social, los mayores ingresos en comparación con los titulares de cualificaciones inferiores y la mejora de la salud. Los beneficios sociales son amplios y pueden significar, entre otras cosas, una menor delincuencia, una mayor participación democrática, una mayor conciencia climática.

Aunque hay muchas otras definiciones de justicia social, suelen abordar el acceso (por ejemplo, a la justicia, las oportunidades, los recursos) y la adopción de un enfoque pedagógico que responda a la diversidad (Ross, 2014). Como tal, “la ampliación del acceso y la participación en la educación superior es principalmente un proyecto de justicia social” (Burke, 2012, p. 177) que tiene implicaciones directas en la lucha contra la desigualdad, la exclusión, la subordinación institucionalizada y la violación de los derechos (Burke, 2012). De la misma manera, para Singh (2011), la justicia social en la educación superior no se limita a la ampliación de la participación. El acceso tiene que tener en cuenta los nuevos obstáculos para una inclusión esencial y completa. Es solo un aspecto

de lo que comprende la justicia social. En la educación superior, esto implica también la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje que apoyen a todos los estudiantes de forma equitativa (McPhail, 2021).

La justicia social en la educación superior no tiene que ver con las ganancias económicas, la mejora de las habilidades y el desarrollo. Se trata más bien de una reflexividad crítica y de desarrollar prácticas inclusivas, equitativas y éticas en un modelo inclusivo, participativo, redistributivo y transformador (Burke, 2012). También se trata de las contribuciones de la educación superior al progreso de la sociedad (Singh, 2011). La inclusión ha sido una consideración importante en el trabajo de la UNESCO sobre la educación superior y se entiende como “un proceso que ayuda a superar cualquier obstáculo que limite la presencia, la participación o los logros de los estudiantes en todos los niveles (Comité de Dirección ODS – Educación 2030, 2020, p. 2). Otros estudios de la UNESCO han comprobado que el acceso y la inclusión en la educación superior siguen viéndose obstaculizados por la desigualdad estructural, el financiamiento, el plan de estudios, la geografía, la composición del personal docente y los aspectos sociales y culturales más amplios de las IES (UNESCO, 2018).

Un modelo de justicia social del DES

El modelo desarrollado en este documento conceptual permite analizar el DES desde una nueva perspectiva de justicia social. El modelo combina cuatro factores: el modelo de las 5A, la excelencia inclusiva, los grupos que merecen equidad y la interseccionalidad. Estos factores aportan una dimensión diferente al modelo que se resume visualmente al final de la sección.

El modelo de las 5A (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad, rendición de cuentas [accountability en inglés])

El modelo de las 4A, ideado por el primer Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, aborda el derecho a la educación de manera práctica. Se basa en la idea de que la educación solo puede convertirse en un derecho

significativo, en lugar de un “cuasi derecho”⁴ - si los gobiernos pueden actuar sobre ella. Así, sus cuatro dimensiones -asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad- pueden entenderse como responsabilidades gubernamentales fundamentales que deben evaluarse para la plena realización de la educación como derecho humano (Tomaševski, 2001). De este modo, los gobiernos están obligados no solo a reconocer, sino a promover y proteger el derecho a la educación de todas las personas.

A pesar de la importancia de su contribución, las aplicaciones anteriores del modelo de las 4A demostraron la necesidad de adoptar medidas adecuadas de rendición de cuentas para que los compromisos y los progresos se mantengan en el tiempo, y para que evolucionen a medida que surjan nuevos retos (Hajrullai y Saliu, 2016; Mutswanga y Chataika, 2016). De manera similar, la UNESCO ha reconocido aún más la necesidad e importancia de la rendición de cuentas al señalar su inclusión como quinta dimensión que completa el modelo de las 5A (UNESCO, 2020b).

Las cinco dimensiones pueden resumirse como sigue:

- **Asequibilidad:** los centros educativos deben contar con infraestructuras, profesores formados, material didáctico, estar adecuadamente financiados y ser asequibles para todos.
- **Accesibilidad:** las instituciones educativas deben ser accesibles para todos, y se deben hacer esfuerzos reales para apoyar a los grupos que merecen equidad.
- **Aceptabilidad:** las instituciones educativas deben ofrecer una educación aceptable en forma y contenido; las instituciones no deben ser discriminatorias, ofrecer una educación de calidad y ser culturalmente apropiadas.
- **Adaptabilidad:** las instituciones educativas deben ser flexibles con respecto a las necesidades de los contextos cambiantes, respondiendo siempre a las necesidades de los estudiantes. Se adaptan a los contextos locales y responden a las crecientes desigualdades.

- **Rendición de cuentas:** las instituciones educativas deben ser transparentes y responsables de cada acción y política pública emprendida.

Aunque el modelo ha sido decisivo para garantizar el derecho a la educación infantil en los niveles obligatorios y ampliamente consensuado internacionalmente (Barros y Biasin, 2019), también es relevante para el derecho a la educación superior, desde una perspectiva de justicia social.

El modelo apoya los llamamientos a hacer más justa la educación superior y a dismantelar las barreras sistémicas que han excluido y oprimido a las personas, en particular a las de los grupos que merecen equidad. Al adoptar este modelo, se puede evaluar el derecho a la educación superior en la medida en que se materialice cada dimensión.

Excelencia inclusiva

La segunda dimensión para entender la justicia social en la educación superior es la noción de promover la **excelencia inclusiva**. Se trata del despliegue intencionado de prácticas inclusivas hacia múltiples grupos de identidades estudiantiles (Salazar et al., 2010). La *Association of American Colleges & Universities* (AAC&U) ha desarrollado un esquema para un modelo de excelencia inclusiva que incorpora la diversidad, la inclusión, la equidad y la mentalidad de equidad. El desarrollo de estas características apoyará el surgimiento de profesionales con mentalidad de equidad que serán capaces de alcanzar objetivos mayores, liderar un cambio transformador para las comunidades estudiantiles, comprometerse con la sociedad y mejorar las operaciones institucionales (Clayton-Pedersen et al., n.d.).

Los beneficios de la excelencia inclusiva incluyen el aumento de los resultados académicos de los estudiantes, la diversidad y los resultados cívicos. Los estudiantes se sienten bienvenidos y los campus son inclusivos (Sabharwal y Malish, 2017). La mejora de los resultados académicos se traduce en un aumento de las aspiraciones educativas, de la motivación y de la confianza en uno mismo, en una mayor creatividad e innovación y en una mayor capacidad de pensamiento crítico y de resolución de

4 Tomaševski (2001) utiliza este término para referirse a los derechos que, aunque están ampliamente reconocidos como tales en las legislaciones nacionales, los gobiernos tienen herramientas limitadas para proteger y garantizar ese derecho a sus ciudadanos.

problemas (Milem, 2003). La excelencia inclusiva afecta positivamente a los resultados de la diversidad, como las experiencias con la diversidad, la conciencia cultural y el compromiso con las cuestiones de equidad (Milem, 2003). Por último, la excelencia inclusiva conduce a un mayor nivel de compromiso cívico y a un ciudadano más informado.

Esta dimensión es importante porque no se centra en los estudiantes, sino en las demás partes involucradas que trabajan en la enseñanza superior. Añade valor al modelo de la justicia social al hacer hincapié en el papel específico que deben desempeñar las autoridades, el personal y las políticas institucionales en el derecho a la educación superior. Esto se ajusta a la necesidad de no “arreglar” a los estudiantes por individual, sino de abordar las barreras sistémicas que impiden el disfrute del derecho a la educación superior.

Grupos que merecen equidad

Se ha hecho común referirse a los grupos de estudiantes marginados en la educación superior como “buscadores de equidad”. Si bien esta frase avanza un poco en la identificación de las barreras sistémicas en la educación superior, el énfasis para luchar por la equidad y la inclusión sigue enfocándose en aquellos estudiantes desatendidos y, por lo tanto, sigue siendo problemático en el contexto del enfoque de justicia social de este documento conceptual. En respuesta, este documento retoma la propuesta de “empezar a pensar y a relacionarse con los marginados o los limitados por las estructuras y prácticas existentes como **“grupos que merecen equidad”** y no como “grupos que buscan equidad”, un concepto que, aunque bienintencionado, perpetúa la percepción de estos grupos como intrusos”. (Tetty, 2019).

El propósito de incluir esta dimensión en el modelo es doble. En primer lugar, garantiza que se preste una atención específica a los grupos de estudiantes de la enseñanza superior que han sido ignorados y/o mal tratados en el sistema. Sin este enfoque y las acciones que se relacionan con él, no sería posible afirmar que el DES es realmente un derecho. La segunda razón es la elección de reco-

nocer y denominar a estos grupos como merecedores de la equidad, no como buscadores, por las razones mencionadas anteriormente.

Los grupos que merecen equidad en la educación superior se han visto desproporcionadamente afectados por las políticas y estructuras de la educación superior que los discriminan en formas visibles y menos visibles, con consecuencias duraderas en sus vidas académicas, personales y profesionales. No existe una definición común de los grupos merecedores de equidad en la educación superior (Salmi y D’Addio, 2021) y es importante recordar que el contexto local también influye en quién está subrepresentado o marginado por la educación superior. Sin embargo, teniendo esto en cuenta, es posible, identificar los siguientes grupos merecedores de equidad que prevalecen en la mayoría, si no en todas las sociedades:

Personas racializadas: Se refiere a las personas que han sido afectadas negativamente por el racismo, es decir, por la ideología discriminatoria y los regímenes de poder que consideran a algunas “razas” como “superiores” a otras (Mato, 2020; UNESCO IESALC, 2020b). Aunque lo que se considera una persona racializada depende en gran medida del contexto; históricamente ha incluido a los pueblos indígenas, los afrodescendientes y otras personas de color. El racismo estructural ha estado incrustado en las IES desde sus orígenes y a lo largo de su papel en la historia de la colonización y la esclavitud (Museus et al., 2015) y sigue reproduciéndose de muchas formas (UNESCO IESALC, 2022).

Pueblos indígenas⁵ y minorías: Los pueblos indígenas han sido arbitrariamente racializados y se han enfrentado históricamente a las injusticias derivadas de la colonización de sus comunidades y del despojo de sus tierras, así como a diversas formas de discriminación, incluidas las que se basan en la lengua, la cultura y el patrimonio, etc. Esta discriminación también se aplica a otros grupos minoritarios. El resultado ha sido la exclusión sistemática de la educación superior, la mínima representación y la falta de consideración de sus cosmologías en los planes de estudio, las metodologías de enseñanza y la gobernanza de la educación superior. (Brayboy

5 El término “pueblos” se utiliza para reconocer la diversidad de las diferentes comunidades indígenas, sus culturas, tradiciones espirituales, historias y filosofías.

et al., 2015; Curtis, 2009). Como grupo merecedor de equidad, y de acuerdo con la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Naciones Unidas, 2007), la educación superior debe respetar el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación, a la no discriminación y a recibir una educación culturalmente apropiada.

Personas con medios económicos limitados:

El origen económico de los estudiantes y sus familias es uno de los factores determinantes de la transición y el éxito de los estudiantes en la educación superior. Aunque muchos países han hecho progresos significativos para que la educación superior sea más asequible o gratuita, las personas con medios económicos limitados siguen enfrentándose a barreras de acceso. Se prevé que los procesos actuales de privatización y mercantilización de la educación superior aumenten la desigualdad de ingresos, disminuyan la movilidad social y obstaculicen el derecho de las personas a acceder a una educación de calidad (Cerro Santa-maría, 2020; Velayutham, 2021). Más allá del costo de acceso a la educación superior, los estudiantes con bajos ingresos tienen otras cargas económicas que pueden afectar sus experiencias generales en la educación superior, así como su rendimiento. Por ejemplo, la falta de acceso a una alimentación adecuada, a la vivienda y a la tecnología (especialmente en el contexto de la Covid-19) repercute negativamente en la permanencia y la graduación de los estudiantes (Patel y Field, 2020).

Personas con discapacidades: Existen múltiples barreras que impiden a las personas con discapacidades participar plenamente y tener éxito en la educación superior. Entre los principales obstáculos se encuentran las bajas expectativas de rendimiento, la falta de concientización y las actitudes discriminatorias hacia las personas con discapacidad por parte del resto de la comunidad de la educación superior, incluyendo los estudiantes, el profesorado y el personal (Barida et al., 2020; Hanafin et al., 2007). El diseño físico de las IES puede no ser inclusivo de las necesidades diversas, creando barreras técnicas y de otro tipo (Gómez y Fernández, 2018). Además, las prácticas de evaluación, como los exámenes escritos con un plazo rígido, pueden

discriminar a las personas neurodiversas con discapacidad que aprenden y expresan su comprensión de forma diferente (Hanafin et al., 2007). Es importante entender que no hay una respuesta “única para todos los casos”, ya que las discapacidades afectan al individuo de diferentes maneras, lo que requiere flexibilidad y una evaluación constante. (Mestre-Escrivá, 2022).

Mujeres: Históricamente, las mujeres, especialmente las de color o de origen pobre, tenían un derecho muy limitado a la educación superior. Hoy en día, las mujeres representan una parte ligeramente mayor (53%) de los graduados con títulos de licenciatura y maestría, pero en los doctorados, la proporción de mujeres graduadas desciende al 44%. (UNESCO IESALC, 2021a). También hay diferencias entre regiones; hay que prestar especial atención al África subsahariana, donde se matriculan 73 mujeres por cada 100 hombres (UNESCO IESALC, 2021a). El derecho de las mujeres a la educación superior también se ve limitado por las materias; por ejemplo, hay menos mujeres matriculadas en carreras STEM debido a las normas culturales y los estereotipos (UNESCO IESALC, 2021a).

Personas LGBTQ+⁶: Los estudiantes, profesores y personal LGBTQ+ tienen más probabilidades de sufrir acoso y entornos hostiles que sus compañeros cisgénero o heterosexuales, lo que repercute negativamente en su rendimiento interpersonal, académico y profesional (Rankin et al., 2010; Garvey et al., 2015). Aunque los datos sobre las personas LGBTQ+ en la educación superior son limitados, los estudios disponibles muestran que las percepciones negativas, la falta de seguimiento y la ausencia de sistemas de apoyo se asocian a un menor rendimiento y a sentimientos de discriminación hacia los estudiantes LGBTQ+. (Rankin et al., 2010; Grimwood, 2016). En este sentido, apoyar el derecho a la educación superior de las personas LGBTQ+ requiere políticas que garanticen la seguridad y la inclusión en los campus. Los campus que no son seguros o no respetan las identidades LGBTQ+ pueden limitar el acceso y la permanencia de los estudiantes que se consideran dentro de esas categorías (Gate y Ward, 2017).

6 Este informe utiliza el acrónimo LGBTQ+ (lesbiana, gay, bisexual, transexual, queer y otros) para reconocer la necesidad de inclusión y el amplísimo espectro de identidades de género y orientaciones sexuales, al tiempo que señala la existencia de otros términos aceptables.

Desplazados forzados (DF): Los DF⁷, incluyendo los refugiados, los desplazados internos (DI) y los solicitantes de asilo, se encuentran en esa situación debido a la persecución, el conflicto, la violencia, las violaciones de los derechos humanos, los fenómenos climáticos u otros acontecimientos gravemente perturbadores que afectan al orden público. Únicamente el 5% de los jóvenes refugiados está matriculado en la educación superior y son aún menos los que terminan sus estudios (ACNUR, s.f.-a). Teniendo en cuenta que la población de refugiados en el mundo está aumentando, este es un elemento crucial que se debe tener en cuenta en las políticas que aseguran el derecho a la educación superior en el presente y en el futuro. Sin embargo, no son únicamente los refugiados; los desplazados internos y la mayoría de los migrantes también son vulnerables, lo que socava su derecho a la educación superior.

Personas procedentes de lugares remotos y/o rurales: El acceso a la educación superior en términos de distancia de viaje puede ser un problema muy real para algunos, en particular los que viven en zonas remotas o rurales (Mullen, 2010). La mayoría de las instituciones de educación superior están situadas en zonas urbanas, lo que supone un obstáculo evidente para el acceso, especialmente para los estudiantes que residen en zonas rurales, y algunos estudios sugieren que la distancia tiene una relación negativa con la matriculación en la universidad (Museus et al., 2015; Spiess y Wrohlich, 2010; White y Lee, 2020). El costo de la movilidad para cursar estudios superiores, unido a otros factores como la raza, el origen étnico, los ingresos y la falta de acceso a la tecnología, son obstáculos para el acceso a la educación superior de los estudiantes de comunidades remotas y/o rurales (Kuh et al., 2006; Spiess y Wrohlich, 2010). Estos obstáculos se han ampliado debido a la pandemia (Trahar et al., 2020).

Interseccionalidad

Hace más de 30 años, Kimberlé Crenshaw introdujo el concepto de interseccionalidad para denotar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a las múltiples dimensiones de las experiencias laborales de las mujeres negras

(Crenshaw, 1991). La interseccionalidad es una óptica para “ver la forma en la que diversas formas de desigualdad operan juntas y se exacerban mutuamente” (Steinmetz, 2020, párr. 4), no es solo la suma de desigualdades. Las intersecciones explican las relaciones de poder perpetuadas por los grupos privilegiados en una institución o contexto; por otro lado, los individuos marginados a lo largo de múltiples identidades suelen tener menos poder (Chan et al., 2017). En la educación superior, el vector de identidad más frecuentemente utilizado en combinación con otros es el género, seguido de la raza y, posteriormente, de la clase social y la sexualidad (Nichols y Stahl, 2019).

Esta dimensión se ha añadido al modelo para reconocer las diferentes intersecciones que existen en los distintos contextos y para respaldar la necesidad de planificar y adoptar medidas que tengan en cuenta y traten de superar las intersecciones de la desigualdad en la educación superior.

Modelo de justicia social en el DES

Las cuatro perspectivas interrelacionadas que se analizan en esta sección -el modelo de las 5A, la excelencia inclusiva, los grupos que merecen equidad y la interseccionalidad- ayudan a poner de manifiesto consideraciones importantes a la hora de aplicar una óptica de justicia social en el DES. Como se muestra en la figura 1, cuando se conectan entre sí, estas cuatro perspectivas crean un nuevo modelo a través del cual se puede comprender el DES.

El modelo de las 5A se centra en las obligaciones de derechos humanos de todos los Estados para hacer que la educación sea asequible, accesible, aceptable, adaptable y transparente. Estos principios se conectan con modelos de derechos más amplios, estableciendo el entorno a nivel macro en el que puede existir el derecho a la educación superior. La excelencia inclusiva, por otra parte, da a las IES el impulso para realizar cambios decididos que tengan un impacto positivo en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes, centrándose en las medidas que deben tomar las autoridades y el personal y a través de las políticas institucionales. Esto añade una dimensión institucional al modelo.

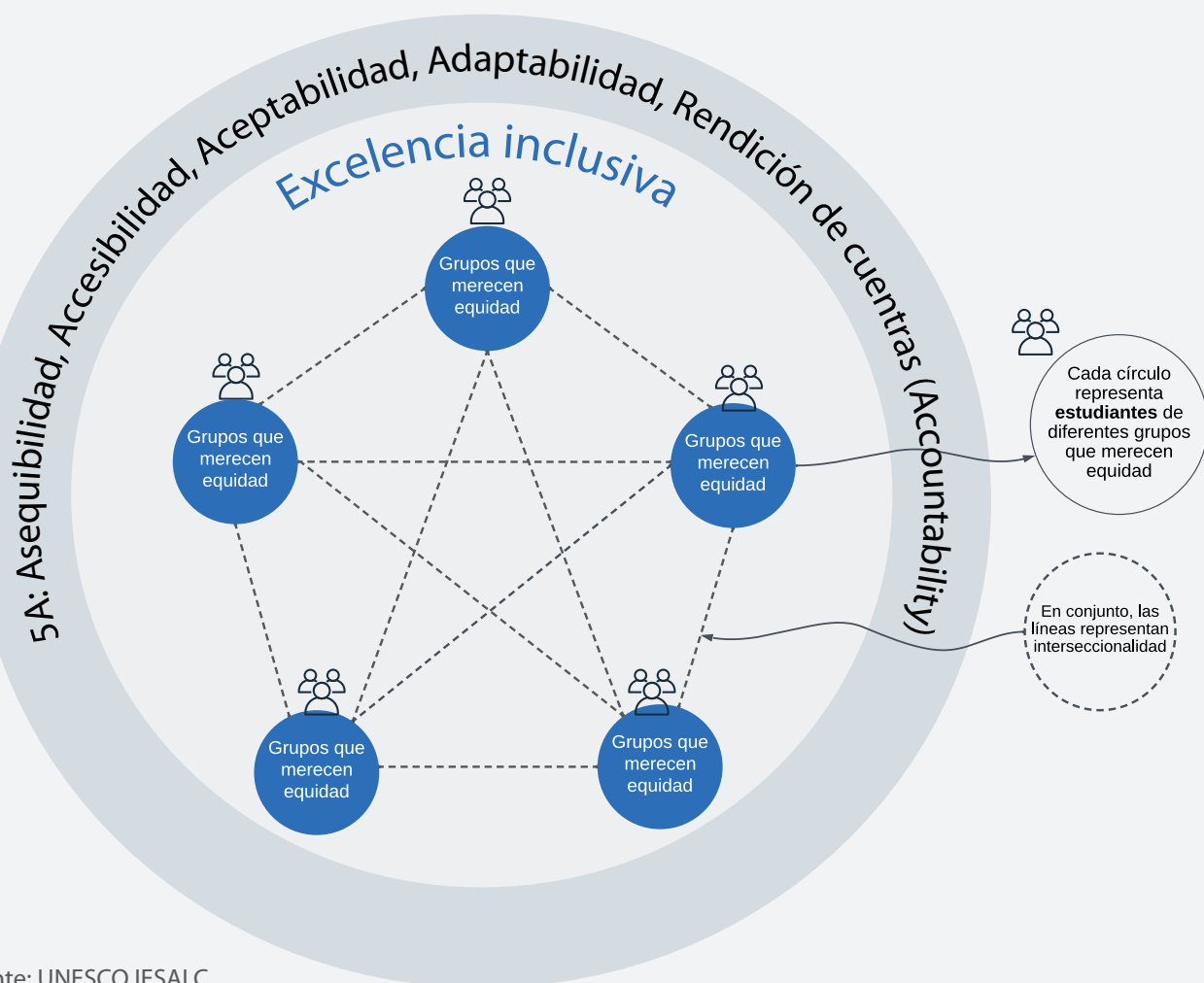
7 La definición completa se encuentra en <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/methodology/definition/>

Dentro del entorno más amplio del modelo de las 5A y de la dimensión institucional de la excelencia inclusiva, la dimensión de los grupos merecedores de equidad añade un enfoque en los estudiantes que están en el centro de todas las consideraciones del derecho a la educación superior. El uso del término “grupos merecedores de equidad” desplaza el foco de atención del déficit del estudiante hacia la necesidad de cambiar los sistemas de educación superior y las estructuras sociales subyacentes. Por último, la dimensión de la interseccionalidad garantiza que los grupos merecedores de equidad no se consideren aisladamente, sino en su complejidad holística.

En las siguientes secciones, el modelo se aplica a los procesos de la educación superior que se conectan con el DES. En la práctica, esto significa que las ideas y las perspectivas presentadas en el modelo sustentan el contenido y el énfasis puesto en los diferentes temas relacionados con el DES.

En la mayoría de los casos, los aspectos de las cuatro dimensiones del modelo son relevantes como, por ejemplo, en el caso de la sección sobre el acceso a la educación superior. En algunos casos, ciertas dimensiones del modelo se basan más en el contenido, como la sección sobre políticas institucionales y administración, que tiene un vínculo más obvio con la dimensión de la excelencia inclusiva.

Figura 1: Modelo de justicia social sobre el derecho a la educación superior



Fuente: UNESCO IESALC

3 Acceso a la educación superior

Esta sección analiza la desigualdad en el acceso a la educación superior por factores demográficos y socioeconómicos que tienen sus raíces en los niveles más bajos de escolarización. También arroja luz sobre cómo estas desigualdades se han exacerbado y hecho más evidentes con la aparición de la pandemia de la COVID-19.

La contracción de la trayectoria educativa

Dado que la educación superior se fundamenta en la educación preescolar, primaria y secundaria, se debe reconocer y tener en cuenta la distribución desigual de oportunidades que afecta a los estudiantes de entornos desfavorecidos. Como se ha señalado, “los sistemas de educación superior solo mejorarán la inclusión si adoptan un enfoque estructural, garantizando una distribución justa de las oportunidades desde los primeros niveles educativos y más allá (Comité de Dirección ODS – Educación 2030, 2020, p. 6).

Los factores sociales, económicos y culturales pueden influir en la participación en la atención y educación de la primera infancia (AEPI), especialmente cuando están determinados por las normas de género (UNESCO, 2021c). La meta 4.2 de los ODS plantea la importancia de garantizar al menos un año de educación preescolar universal de calidad, haciéndola gratuita y obligatoria. Por ejemplo, “entre los países de ingresos bajos y medios, donde menos de dos de cada tres niños asisten a la enseñanza organizada un año antes de la edad oficial de entrada en la escuela primaria, la diferencia media de participación entre el 20% más rico y el más pobre es de 48 puntos porcentuales”. (UNESCO, 2021c, p. 3). En Benín, Camerún, Malí, Nigeria y Pakistán la brecha de participación en la educación preescolar entre los quintiles más ricos y los más pobres supera el 60%, mientras que alcanza el nivel más alto en Macedonia del Norte, donde esta brecha es del 79% para 2019 (UNESCO, 2021c).

Se ha visto que las minorías étnicas, los migrantes y los refugiados tienen una menor propensión a participar en la educación de la primera infancia. Al mismo tiempo, la preferencia por los hijos varones en algunas culturas hace que las familias invier-

tan menos en la educación temprana de las niñas (Wang, 2005). La educación de la primera infancia ha sido considerada por algunos como un gran igualador para evitar la transmisión intergeneracional de la pobreza y la exclusión (Morabito et al., 2013). Dado que la mayor parte del desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños se produce en esta etapa, esto sugiere que un gran número de niños pertenecientes a estos grupos excluidos no puede beneficiarse de este desarrollo, lo que influye en los logros de toda la vida, incluyendo la educación. Una estrategia eficaz para reducir las desigualdades en la educación de la primera infancia requeriría un gasto público adecuado para garantizar una gran expansión de las plazas financiadas de alta calidad (asequibles) disponibles para todos los niños en todo el espectro socioeconómico (Japel y Friendly, 2018).

Estas desigualdades en el primer nivel educativo son significativas porque se reproducen en los niveles superiores de la educación obligatoria. En cuanto al género, de los 258,4 millones de niños sin escolarizar, las niñas en edad de cursar la educación primaria siguen teniendo más probabilidades de estar sin escolarizar que los niños (UNESCO, 2019). Los adolescentes, hombres y mujeres, que no van a la escuela se enfrentan a la marginación social y económica. Sin embargo, las mujeres corren un mayor riesgo de contraer matrimonios prematuros y forzados y de tener hijos en la adolescencia, lo que puede afectar su participación en los niveles superiores de educación. (Bajracharya et al., 2019). No obstante, y paradójicamente, las mujeres han sido las principales beneficiarias de los incrementos rápidos en la matriculación en la educación terciaria, con una tasa bruta de matriculación del 41% frente al 36% de los hombres en 2018, y siguen teniendo más probabilidades de graduarse que sus homólogos masculinos (UNESCO IESALC, 2021a).

Los niños de entornos pobres a menudo no llegan a acceder a la educación superior porque abandonan los estudios o tienen un rendimiento inferior a lo largo de la escuela primaria y secundaria (Ilie et al., 2021). Las políticas en el sistema, como la asistencia estricta o las políticas de tolerancia cero, pueden tener un impacto negativo en la motivación y el compromiso de los estudiantes y, a la larga, pueden conducir al abandono y al fracaso en

el progreso de la educación superior. Las políticas que orientan a los estudiantes hacia diferentes vías, como la académica o la profesional, también pueden reducir el derecho de los estudiantes a la educación superior. Además, un sistema escolar que carece de profesores, infraestructuras y libros de texto tendrá casi con toda seguridad un rendimiento inferior (OCDE, 2012). Los estudios realizados en Etiopía, India, Perú y Vietnam demuestran que los alumnos más prometedores, pero más pobres, “desaparecen” durante sus años escolares, ya que los problemas asociados a sus circunstancias socioeconómicas erosionan gradualmente su potencial (Ilie et al., 2021).

Ampliación masiva del acceso a la educación superior

Para aquellos estudiantes que consiguen llegar a la educación superior a través de la estrecha vía de la educación, las tendencias recientes en la expansión de la educación superior abren mayores oportunidades de acceso a la educación superior. A menudo denominada masificación, esta expansión a gran escala es una de las formas en que los Estados han tratado de abordar el acceso desigual a la educación superior para incluir a grupos de personas que no tienen una tradición de educación superior en sus familias (Tehmina N. Basit y Tomlison Sally, 2012). Refleja las nociones de equidad y justicia social, y la idea de que, si la educación superior es un bien público, por ende, ningún grupo debe ser excluido.

Si bien la justificación de la masificación es incrementar el acceso, que a su vez puede conducir a una mayor equidad e igualdad (Gandhi, 2018), la educación superior masiva no reduce automáticamente la desigualdad social y, de hecho, puede beneficiar a quienes ya están socialmente aventajados (Brennan et al., 2008; Liu et al., 2016). La disminución de las credenciales de la educación superior como resultado de la masificación y la consiguiente intensificación de la competencia por las admisiones aumenta la diferencia de clase entre los que acceden a la educación superior (Mok, 2016). Otros desafíos son la infraestructura física inadecuada, la falta de personal adecuado, la mala calidad de la educación, el desempleo de los graduados (Giannakis y Bullivant, 2016; Hornsby

y Osman, 2014; Mohamedbhai, 2014) y, lo que es más importante, la reproducción continua de las desigualdades socioeconómicas no abordadas en los niveles inferiores de la educación (Kamanzi et al., 2021).

Disparidades mundiales en el acceso a la educación superior

Si bien la masificación ha aumentado el acceso a la educación superior en todo el mundo, también es necesario evaluar estos datos en contextos nacionales concretos, teniendo en cuenta las grandes diferencias en los puntos de partida del acceso a la educación superior y si ha beneficiado a los grupos desfavorecidos. Por ejemplo, aunque el acceso a la educación superior en el África subsahariana casi se duplicó entre 2000 y 2018 (del 4% al 9%), su punto de partida es mucho más bajo en comparación con el aumento en Europa y América del Norte (del 55% al 77%), un aumento del 40% (UNESCO IESALC, 2020a).

Estudiantes de primera generación

La masificación de la educación superior también crea un nuevo grupo merecedor de equidad: los estudiantes de primera generación (en los que ninguno de los padres ha obtenido una licenciatura), que tienen más probabilidades de proceder de entornos minoritarios y económicamente desfavorecidos que sus compañeros más aventajados (Engle y Tinto, 2008). Estos estudiantes necesitan un seguimiento continuo a lo largo de su etapa de educación superior para garantizar que, más allá de acceder o matricularse en las IES, también terminen y no abandonen o repitan.

El impacto de la Covid-19 en el acceso a la educación superior

Si bien la COVID-19 perturbó las actividades de educación superior en todo el mundo, su impacto en la matrícula ha variado según la región y el nivel de ingresos; los países de ingresos altos y los países de Europa y América del Norte pudieron hacer frente a la interrupción mediante el financiamiento gubernamental y el aumento de la matrícula nacional, mientras que algunos países de ingresos medios y bajos experimentaron reducciones en

la matrícula. (UNESCO, 2021). La crisis ha exacerbado las disparidades preexistentes en todos los niveles educativos, al reducir las oportunidades de muchos de los niños, jóvenes y adultos más vulnerables -los que viven en zonas pobres o rurales, las niñas, los refugiados, las personas con discapacidad y los desplazados forzados- de continuar su aprendizaje (Naciones Unidas, 2020).

La pandemia también ha tenido un impacto desproporcionado en los estudiantes de los países de bajos ingresos, ya que la mayoría de estos países carecen de la infraestructura necesaria para apoyar la continuidad del aprendizaje, además los estudiantes son más propensos a tener escasas habilidades digitales y menos acceso a los equipos de computación y la conectividad necesaria para las soluciones de aprendizaje a distancia realizadas durante el cierre de las escuelas (UNESCO, 2021a). Como resultado de la pandemia, los niños de entornos desfavorecidos pueden tener menos probabilidades de completar la educación primaria y secundaria que los de entornos más privilegiados, lo que repercute negativamente en su acceso a la educación superior y revierte los avances logrados durante décadas gracias a la masificación de la educación superior.

La UNESCO (2020b) calcula que, debido a la crisis de la COVID-19, 23,8 millones de niños, adolescentes y jóvenes (desde la educación preescolar hasta la terciaria) en total correrán el riesgo de no volver a las guarderías, las escuelas o las universidades, entre los cuales 10,9 millones son estudiantes de educación primaria y secundaria. Estas cifras se suman a los 258 millones de niños y jóvenes en edad de cursar primaria y secundaria que ya estaban sin escolarizar antes de la crisis. Estos estudiantes corren el riesgo de perder la oportunidad de convertirse en los estudiantes de educación superior del futuro.

Aumentar el acceso de los grupos que merecen equidad

Abordar el acceso inclusivo a la educación superior debe considerarse como una responsabilidad de todos los participantes en todos los niveles de la educación. No obstante, el Estado es el responsable último de garantizar la inclusión en el acceso a

la educación superior mediante la creación de un entorno propicio de financiamiento, legislación de apoyo y políticas dirigidas a los grupos que merecen equidad (Comité de Dirección ODS – Educación 2030, 2020). El Estado también tiene el poder de hacer que las IES sean responsables y rindan cuentas en lo que respecta la aplicación de estos modelos. El amplio abanico de estrategias que abordan la desigualdad de acceso va desde la legislación estatal hasta las políticas institucionales. El financiamiento destinado a los estudiantes desfavorecidos también es otro mecanismo que fomenta la inclusión, como se explica en la sección 8.

Como se ha señalado en este documento, las mejoras en la educación superior no pueden hacerse al margen de las reformas en los niveles inferiores de escolarización. Al colaborar con las escuelas, las IES pueden comprender mejor las necesidades de aprendizaje y las trayectorias de los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos, así como las medidas que pueden adoptarse para apoyarlos antes de que terminen sus estudios y durante su transición a la educación superior (Comité de Dirección ODS – Educación 2030, 2020). Algunas intervenciones que han tenido un éxito considerable a la hora de facilitar la transición a la educación superior y aumentar la participación de los estudiantes desfavorecidos incluyen el suministro de información, el asesoramiento y, o las tutorías académicas específicas en las escuelas secundarias superiores (Hervaut y Geven, 2019).

Los gobiernos pueden prevenir el fracaso escolar y reducir el abandono de los estudios eliminando las prácticas del sistema que obstaculizan la equidad, como la repetición de curso, y proporcionando apoyo específico a las escuelas desfavorecidas de bajo rendimiento, por ejemplo, atrayendo, apoyando y reteniendo a profesores de alta calidad y proporcionando materiales y libros de texto (OCDE, 2012; Waslander et al., 2010). Acercar la educación superior a los beneficiarios potenciales mediante la creación de nuevas IES en regiones desatendidas, y/u ofrecer subvenciones o transporte gratuito a los estudiantes de comunidades lejanas son otras estrategias que se han utilizado para ampliar el acceso (UNESCO IESALC, 2020a; White y Lee, 2020).

Los marcos legislativos nacionales pueden utilizarse para eliminar los obstáculos a la participación de los grupos que merecen equidad. Estas leyes pueden adoptar la forma de cuotas institucionales para estudiantes de determinados orígenes o de leyes que prohíben la discriminación y fomentan el acceso de las minorías y los grupos desfavorecidos, por ejemplo, las dirigidas a los afrodescendientes y los pueblos indígenas en Brasil. (UNESCO IESALC, 2020a). En Inglaterra, las IES están obligadas a exponer sus planes para mejorar la igualdad de oportunidades de los grupos menos representados a la hora de acceder, tener éxito y progresar en la educación superior (Oficina de Estudiantes, 2018). Como resultado, el número de jóvenes con méritos para acceder a la educación superior ha aumentado significativamente en la década de 2010, a pesar del gran aumento de las tasas de matrícula en 2012 (Connell-Smith y Hubble, 2018).

El criterio de equidad debe mediar y armonizarse en los sistemas de admisión para que sean justos, y ofrezcan igualdad de oportunidades a los estudiantes con potencial de éxito de todos los grupos y contextos (Comité de Dirección ODS – Educación 2030, 2020). Las políticas de acción afirmativa para corregir las injusticias sociales en materia de acceso pueden incluir cuotas numéricas para miembros de grupos desfavorecidos, u otros tratos preferenciales, como bonificaciones en las puntuaciones de admisión, becas de acuerdo a las necesidades o programas de extensión de servicios a la comunidad (Schendel y McCowan, 2016)..

4 La necesidad de repensar el mérito

Esta sección evalúa las barreras para acceder a la educación superior analizadas en la sección anterior, adoptando un enfoque crítico sobre la comprensión tradicional del mérito, mostrando cómo este no cumple con las expectativas desde una perspectiva de justicia social para tener derecho a la educación superior. Se analiza cómo la meritocracia privilegia a los estudiantes que ya se encuentran en una posición privilegiada y se exploran las formas en que se pueden abordar las limitaciones del mérito.

Más allá de los “ganadores y perdedores”

La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “la educación superior debe ser igualmente accesible a todos en función de los méritos” (Naciones Unidas, 1948). Por lo tanto, la selectividad está estructuralmente arraigada en las IES, ya que hay que evaluar a los futuros estudiantes (por ejemplo, en función de su rendimiento académico previo) para determinar las admisiones en contextos en los que las plazas son inferiores a la demanda de los estudiantes para cursar estudios superiores en todo el mundo. Aunque el mérito tiene como objetivo proteger el derecho a la educación superior de los criterios discriminatorios mediante la normalización de un predictor “objetivo” de la capacidad de un estudiante (Klitgaard et al., 1979, p. 280), existe un creciente debate sobre las consecuencias negativas y duraderas por la creación de “ganadores y perdedores” a través del proceso actual de meritocracia (Comité de Dirección ODS – Educación 2030, 2020; Soares, 2017). Al alejarse de una comprensión tradicional e instrumental del mérito, puede ser preferible referirse al potencial del estudiante para tener éxito a lo largo de su vida en la educación superior (Comité de Dirección ODS – Educación 2030, 2020), incluyendo pero no limitándose al proceso de admisión.

Las concepciones actuales del mérito -en su mayoría vinculadas a los indicadores de mérito académico- siempre son imperfectas y se construyen social-

mente, ya que no existe una única manera de determinar los criterios “mejores, correctos o más justos”. (Warikoo, 2019, p. 457). Los estudios sobre los sistemas de admisión en Estados Unidos y el Reino Unido demuestran cómo estas aproximaciones imperfectas al mérito tienen consecuencias tangibles, ya que los estudiantes perciben que la dinámica racial y de poder influye en su capacidad de éxito. Esto se debe a dos factores determinantes: en primer lugar, los grupos que merecen equidad tienen menos probabilidades de alcanzar la puntuación de pruebas como el SAT/ACT; y en segundo lugar, incluso cuando son admitidos, la disparidad de puntuación entre los grupos que merecen equidad y otros estudiantes (por ejemplo, entre los estudiantes blancos y negros) puede crear prejuicios a largo plazo (Soares, 2017; Warikoo, 2016). Así, los criterios de mérito académico elegidos por las IES pueden establecer estándares inalcanzables para los grupos que merecen equidad y que tienen potencial para tener éxito, estigmatizando sistemáticamente a los “de bajo rendimiento”. La selectividad basada en los méritos académicos perpetúa las desigualdades a las que se enfrentan los estudiantes en los niveles inferiores de la educación.

Factores socioeconómicos

Los que proceden de entornos más pudientes siguen teniendo más probabilidades de acceder a la educación superior (Ilie et al., 2021). Esta situación también se observa en países como Estados Unidos, donde solo el 31% de los estudiantes universitarios proceden de hogares con bajos ingresos (Fry y Cilluffo, 2019) y en Inglaterra, donde el acceso a la educación superior es mucho menor para las personas con Necesidades Educativas Especiales y las que tienen derecho a recibir comidas escolares gratuitas⁸ (Hubble et al., 2021). Por lo tanto, cuando el acceso a la educación superior se convierte en una función de la capacidad financiera en lugar de la capacidad educativa, la educación superior se convierte aparentemente en un privilegio y no en un derecho.

El rendimiento académico y los logros educativos están influenciados por los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes y sus familias. La inves-

8 El derecho a las comidas escolares gratuitas (para los niños de tercer grado en adelante) se utiliza como indicador de los alumnos de origen económico más bajo, ya que el derecho se basa en la comprobación de los recursos económicos de la familia.

tigación sobre las transiciones educativas muestra cómo los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos tienen menos probabilidades de matricularse en los niveles superiores de educación debido a barreras como la falta de recursos, la falta de redes de apoyo, la mala calidad de la educación previa y las diferencias entre las zonas urbanas y las rurales; además, las mayores tasas de abandono se traducen en menores tasas de matriculación en los niveles superiores (Lucas, 2001; UNESCO IESALC, 2020a). Este efecto comienza en los niveles de primaria y secundaria, o incluso antes en la educación preescolar, y continúa en la transición a la educación superior. Se ha demostrado que los estudiantes de entornos socioeconómicos bajos tienen menos probabilidades de acceder a la educación superior debido a la aversión al endeudamiento, al escaso análisis costo-beneficio⁹, la falta de acceso a la información sobre las opciones de programas y los procesos de admisión, y otros obstáculos financieros (Atuahene y Owusu-Ansah, 2013; Usher, 2017).

Cuotas

En respuesta a los problemas relacionados con los méritos, algunas IES han tomado medidas para abordar la desigualdad sistémica y la exclusión de los grupos que merecen equidad. Las estrategias más destacadas para la admisión han sido las cuotas basadas en el origen socioeconómico de los estudiantes y el uso de datos contextuales para evaluar las capacidades de un estudiante más allá de las notas. En Indonesia, por ejemplo, la matriculación de los pobres ha seguido siendo baja, especialmente en las principales universidades públicas del país. El gobierno creó la Política de equidad y acceso en 2013, en la que se pide a todas las IES que matriculen al menos al 20% de sus estudiantes de origen socioeconómico bajo (Fadhil y Sabic-El-Rayess, 2021).

A medida que más IES reconocen el problema de la actual evaluación de las calificaciones de los estudiantes, especialmente en la fase de admisión, se han aplicado políticas de cuotas. Las cuotas han funcionado como estrategia de acción afirmativa

para aumentar la diversidad de los estudiantes. Brasil e India son ejemplos de países con fuertes políticas de acción afirmativa en el ámbito nacional. Brasil establece una cuota del 50% para los estudiantes históricamente desfavorecidos que acceden al sistema público de enseñanza superior. Las cuotas en Brasil se han relacionado con el aumento de la representación y las tasas de graduación de los estudiantes desfavorecidos; estos estudiantes provienen de escuelas secundarias públicas y a menudo tienen un bajo rendimiento en los exámenes de acceso a la universidad (Giardili, 2018). Del mismo modo, se han encontrado resultados positivos en relación con las cuotas de estudiantes en la India, donde las cuotas han aumentado el número de mujeres en la educación superior, así como una mayor diversidad de estudiantes de diferentes castas (Bagde et al., 2016).

Pruebas estandarizadas

Muchos países han ampliado el acceso a las IES públicas mediante la realización de pruebas estandarizadas para todos los estudiantes de segundo ciclo de secundaria y la reducción de los puntos de acceso para personas de determinados orígenes. En Kirguistán, por ejemplo, la introducción de una prueba nacional de becas (PNB) estandarizada con cuotas para estudiantes de zonas remotas dio lugar a importantes logros para el acceso equitativo a la educación superior (Shamatov, 2014). Antes de la PNB, los procesos de admisión a la educación superior en Kirguistán se percibían como altamente competitivos, cuestionables e incluso injustos, y las personas de grupos que merecían la equidad estaban claramente subrepresentadas (Shamatov, 2014). Con la adopción de la PNB, los estudiantes de zonas remotas representan entre el 60% y el 70% del número total de becarios; esos mismos estudiantes tenían un acceso limitado o nulo a las becas antes de la PNB (Shamatov, 2014).

Aunque las pruebas estandarizadas podrían reducir las desigualdades en los procesos de admisión, no superan las barreras estructurales que crea el estrechamiento de la vía educativa. Los estudian-

9 La barrera costo-beneficio se produce cuando un individuo decide que los costos por asistir a la universidad (incluyendo los gastos de matrícula y manutención, así como los costos de oportunidad de no trabajar durante la duración del curso) superan los beneficios de su educación. La precisión de un análisis costo-beneficio depende de la exactitud de la información utilizada en los cálculos de los costos y los beneficios.

tes de entornos más ricos pueden acceder a cursos de tutoría y preparación para las pruebas estandarizadas, lo que les hace más propensos a obtener puntuaciones más altas (Mani, 2018; Shamatov, 2014). Además, las pruebas estandarizadas requieren la coordinación y la colaboración entre los gobiernos y las IES. En Corea del Sur, el gobierno considera que la prueba es más “objetiva” y “socialmente equitativa”, ya que está adaptada para examinar a estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos, lo que da lugar a altas tasas de éxito (Mani, 2018, párr. 98), sin embargo, solo el 22,7% de las IES consideraron este resultado únicamente para las admisiones en 2018.

Uso de los datos contextuales

La puesta en práctica de datos contextuales para evaluar el rendimiento y las capacidades de un estudiante está ganando cada vez más relevancia. Esta estrategia incorpora aspectos no académicos para determinar las decisiones de admisión, paralelamente a las puntuaciones académicas (Mountford-Zimdars, 2016). En el Reino Unido, algunas universidades recopilan y evalúan indicadores socioeconómicos para ajustar sus criterios de admisión a la universidad a los contextos educativos, geográficos e individuales de los solicitantes. Por ejemplo, si un estudiante procede de un entorno desfavorecido, la universidad eleva los puntos otorgados a la declaración personal para compensar la falta de acceso a la ayuda y a los conocimientos de redacción que sí tienen otros estudiantes (Mountford-Zimdars y Moore, 2020, p. 759)

En Pakistán, las universidades están obligadas a aplicar un sistema de cuotas para incluir a los estudiantes con discapacidad, que se ha unido a la información contextual para crear modos alternativos de exámenes de acceso que se adapten a las necesidades de los estudiantes, así como una mayor flexibilidad en los límites de edad y en el pago de la matrícula (Salmi y D’Addio, 2021). En Georgia, se estableció un sistema de admisión alternativo para los estudiantes de las comunidades armenias o azerbaiyanas con el fin de tomar en cuenta las barreras lingüísticas, ya que los IES tradicionales no tramitan las admisiones en su lengua materna (Salmi y D’Addio, 2021).

Las cuotas, los datos contextuales y los sistemas alternativos de admisión están dirigidos y limitados a un número reducido de personas. Es un paso adelante, pero está lejos de cambiar un sistema que sigue premiando la competencia y la selectividad. Además, estas medidas han sido criticadas y tachadas de subjetivas o de favoritismo, más que de inclusión, porque los criterios no son unánimemente aceptados y porque podría significar que las personas “menos calificadas” accederían (Njoku, 2016; Wallon et al., 2015). Como se señaló anteriormente, la meritocracia no tiene en cuenta la heterogeneidad de los orígenes y las barreras a las que se enfrentan los grupos que merecen equidad a lo largo de su vida académica (Morgan et al., 2018).

Programas de acceso a la educación superior

Una visión más holística del mérito daría cabida a los diversos puntos de partida de los futuros estudiantes de la educación superior. Para garantizar un acceso equitativo a la educación superior, es necesario tener en cuenta esta diversidad de orígenes y conocimientos, especialmente en la búsqueda de transiciones sostenidas entre la educación secundaria y la superior. En este sentido, muchos programas de educación superior han comenzado a poner en práctica “cursos propedéuticos” como vías alternativas a los sistemas tradicionales de admisión de meritocracia para acceder a la educación superior (Agosti y Bernat, 2018). El objetivo de estos programas es igualar las condiciones de admisión de los estudiantes y proporcionarles los conocimientos básicos para tener éxito una vez que pasen a los cursos de pregrado.

Canadá y Nueva Zelanda han puesto en marcha programas de itinerarios universitarios para facilitar el acceso y la inclusión de los pueblos indígenas y las primeras naciones en la educación superior (Brett y Pitman, 2018). En Australia, estos programas han funcionado como “facilitadores” para los estudiantes que merecen equidades procedentes de familias con bajos ingresos: la transición a través de cursos propedéuticos gratuitos o de bajo coste se asoció con mayores tasas de permanencia en el primer año (McKay et al., 2018). Estos y otros países, como Estados Unidos y el Reino Unido,

también han creado programas para estudiantes internacionales que no pueden cumplir los requisitos lingüísticos, pero que por lo demás tienen potencial para triunfar (Brett y Pitman, 2018). Aunque estos programas no pretenden garantizar la admisión, pueden salvar algunas de las barreras a las que pueden enfrentarse los estudiantes (especialmente los del sistema escolar público).

En un contexto en el que la selectividad y la disponibilidad limitada de recursos ponen en tela de juicio el derecho a la educación superior para todos, los Estados deben reconocer que la educación superior es un bien público y una responsabilidad pública (Nyborg, 2010). Esto incluye priorizar y proteger el acceso y el éxito de los estudiantes. Tomando como base el modelo de justicia social utilizado en este documento, las partes implicadas en la educación superior deben replantearse el mérito para que responda principalmente a las necesidades de los estudiantes a los que deben servir.

5 El éxito de los estudiantes

Esta sección va más allá del acceso a la educación superior y se centra en lo que ocurre una vez que el estudiante se ha matriculado en la educación superior. Trata del éxito de los estudiantes y de cómo se relaciona con el DES desde una perspectiva de justicia social¹⁰. La sección también identifica las barreras que frenan el éxito de los estudiantes y cómo estas podrían agudizarse por la Covid-19. Por último, la sección presenta tres mecanismos específicos que apoyan el éxito de los estudiantes en las IES: el apoyo académico y la atención integral, los mecanismos dirigidos a los estudiantes de primer año y la promoción de la alfabetización digital.

Definición del éxito de los estudiantes

Aunque el acceso es un elemento crucial del DES, también es esencial que las IES y los gobiernos presten atención a todo el trayecto de la educación superior: una vez matriculados, los estudiantes -especialmente los de grupos que merecen equidad- podrían enfrentarse a dificultades que les impidan terminar sus estudios o tener la mejor experiencia posible. Esto se relaciona directamente con el modelo de las 5A, especialmente con el componente de adaptabilidad. Aunque muchos países han aplicado políticas que han hecho posible que los estudiantes que merecen equidad tengan un mayor acceso a la educación superior, no basta con abrir la puerta. Esto resulta evidente en la graduación, el abandono, el rendimiento¹¹ y las tasas de finalización de estudios en todo el mundo, como lo demuestran los siguientes ejemplos:

- En Estados Unidos, como promedio, el 41% de los estudiantes de pregrado completan sus estudios en 4 años, lo que es superior al mismo indicador para los estudiantes de pregrado negros (21%), hispanos (32%), de las islas del Pacífico (31%), indios americanos o nativos de Alaska (23%) (NCES, 2019)

- En Israel, las tasas de abandono llegan al 50% en el caso de los estudiantes árabes y los judíos ultraortodoxos (Bamberger, 2019)
- En Argentina, a pesar de que las universidades públicas son gratuitas para todos con acceso irrestricto a cualquier estudiante de secundaria que se gradúe, la tasa de deserción es una de las más altas del mundo (73%) (Bonasegna Kelly, 2013)
- En Sudáfrica, la tasa de rendimiento de los estudiantes blancos para una licenciatura de 4 años es mayor (51%) que la de los estudiantes africanos, de color o indios (37-38%), tanto en el tiempo mínimo posible como tres años después del tiempo mínimo previsto para la finalización (Essop, 2020).
- En la India, un estudio en 72 institutos financiados con fondos públicos reveló que las tribus registradas¹² tienen tasas de abandono desproporcionadamente más altas que cualquier otro grupo (Radhakrishnan et al., 2021).

El éxito de los estudiantes tiene muchas definiciones y, por lo tanto, muchas formas de medirse. En una encuesta internacional con más de 7000 respuestas de estudiantes, administradores y profesores de IES, se preguntó por la importancia de un factor concreto para medir el éxito de los estudiantes (Canvas, 2020). Entre las 22 opciones, las tres más importantes son: preparación laboral y profesional, objetivos educativos de los estudiantes y desarrollo holístico. En las respuestas abiertas, el éxito se define de forma holística tanto para el profesorado como para los estudiantes, con elementos relacionados con los resultados (por ejemplo, la obtención de un título, los conocimientos, la obtención de un empleo) y otros más relacionados con el proceso (por ejemplo, la satisfacción, el bienestar mental, el compromiso de los estudiantes) (Canvas, 2020). Del mismo modo, otros investigadores han considerado que todos los elementos son esenciales, definiendo el éxito de los estudiantes como “el rendimiento académico, la participación en

10 Gran parte de la bibliografía sobre este tema en inglés se ha escrito sobre los Estados Unidos, el Reino Unido u otros contextos occidentales. No obstante, los autores se han esforzado por incluir en esta sección contextos diversos en la medida de lo posible.

11 El rendimiento “calcula el número de graduados en un año determinado expresado como porcentaje del total de ese año” y está «sesgado por las fluctuaciones» del total anualmente (CHE, 2013: 40) en *The Changing Size and Shape of the Higher Education System in South Africa, 2005-2017*

12 Grupos de personas oficialmente designados y entre los grupos socioeconómicos más desfavorecidos de la India

actividades con fines educativos, la satisfacción, la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias deseadas, la persistencia, la consecución de resultados educativos y el rendimiento posterior a la universidad” (Kuh et al., 2006, p. 7).

El éxito es importante desde una perspectiva de justicia social porque, como afirmó Singh (2011), el acceso a la educación superior va acompañado de un nuevo conjunto de obstáculos; la inclusión no se detiene ahí. Tener una perspectiva de justicia social en la educación superior permite crear espacios en los que se consideran y abordan los puntos de vista marginados. Por último, desde una perspectiva de justicia social, el éxito en términos de finalización de los estudios es significativo porque facilita el cierre de las brechas entre los grupos privilegiados y los marginados.

Barreras que frenan el éxito de los estudiantes

A medida que el éxito de los estudiantes va ascendiendo en el plan de acción de la educación superior, se han hecho esfuerzos para identificar las principales barreras que frenan el éxito de los estudiantes y para crear modelos que predigan qué estudiantes están más en riesgo y podrían no tener éxito. Aunque el contexto es crucial, hay algunas barreras que frenan el éxito de los estudiantes que son evidentes en todo el mundo.

En primer lugar, las dificultades o responsabilidades económicas: los estudiantes que necesitan trabajar para mantenerse a sí mismos o a sus familias puede que no tengan tiempo para participar en la vida de la educación superior como sus compañeros (Engle y Tinto, 2008). Tienen menos tiempo para estudiar, y esto podría afectar sus calificaciones hasta el punto de que algunos podrían verse obligados a abandonar sus estudios. Además, los estudiantes que trabajan tienen menos tiempo para participar en actividades académicas y de integración social, como los grupos de estudio, la interacción con el profesorado y otros estudiantes, las actividades extracurriculares y el acceso a los servicios de apoyo (Engle y Tinto, 2008). Además, pasar por dificultades económicas puede provocar estrés u otros problemas de salud mental que les impidan participar en la vida y los estudios de la educación superior (Patel y Field, 2020).

En segundo lugar, las responsabilidades de cuidado de personas pueden ser un obstáculo para que los estudiantes tengan éxito en la educación superior. Los estudiantes con estas responsabilidades tienen menos tiempo para estudiar y participar en la integración académica y social. Tener responsabilidades de cuidado también puede causar al estudiante un estrés adicional u otros problemas de salud mental que podrían obstaculizar su capacidad para participar en la educación superior (Patel y Field, 2020). Es importante señalar que las responsabilidades de cuidado de los miembros mayores de la familia o de los hijos recaen de forma desproporcionada en las mujeres (Chiarelli-Helminiak y Lewis, 2018).

Una tercera barrera para lograr el éxito en la educación superior es la baja calidad o la falta de adaptabilidad de la educación previa, como se explicó anteriormente en el contexto del estrechamiento de la vía educativa. Los estudios han demostrado que, si los estudiantes proceden de escuelas con baja calidad pedagógica, lo más probable es que se enfrenten a retos académicos en la educación superior (Kuh et al., 2006). Las desigualdades en el acceso y la calidad en el nivel de la educación de la primera infancia son significativas, ya que se reproducen en los niveles superiores de la educación y, en última instancia, en la educación superior. Además, el bajo rendimiento académico también puede generar estrés y ansiedad en los estudiantes, afectando aún más sus estudios y su experiencia en la educación superior (Patel y Field, 2020).

En cuarto lugar, muchos grupos que merecen equidad pueden enfrentarse al aislamiento social además de las barreras mencionadas. Para algunos estudiantes, la transición a la educación superior puede ser muy difícil. Puede suponer vivir en una nueva ciudad o incluso en un nuevo país o hablar un idioma diferente. También puede suponer un reto para su cultura o identidad (Kuh et al., 2006). Por lo tanto, algunos pueden enfrentarse a la discriminación o al racismo, lo que puede causar ansiedad y estrés y puede afectar su participación en la educación superior (Patel y Field, 2020) e impedirles participar en actividades académicas y de integración social.

Un ejemplo claro son los estudiantes de primera generación. Pueden enfrentarse a la presión de la familia para que logren el éxito, no solo por ser los primeros en acceder a la educación superior, además se enfrentan a la presión para que no cambien su identidad y no olviden su origen (Engle y Tinto, 2008). Esta presión puede llevarlos a centrarse en sus estudios y a dedicar menos tiempo a la integración académica y social (Mountford-Zimdars y Moore, 2020). Por otra parte, ser el primero de la familia en cursar estudios superiores puede estresar aún más a aquellos estudiantes que no tienen familiares cuando tengan preguntas o necesiten un consejo. Los estudiantes de primera generación son en general más propensos a abandonar la educación superior, aunque puedan cumplir con los estándares académicos (Flanagan Borquez, 2017). Aunque estas barreras se han mencionado de forma independiente, operan juntas y se agravan mutuamente. Esta interseccionalidad puede dificultar aún más el éxito de los estudiantes que merecen equidad. Por ejemplo, un estudio sobre el éxito estudiantil de los maoríes en una universidad pública de Nueva Zelanda descubrió que los maoríes sufren de pobreza transgeneracional, escolarización secundaria inadecuada, racismo y un entorno poco acogedor (Reid, 2006).

Impacto de la Covid-19 en la retención de estudiantes

La pandemia de la Covid-19 ha puesto en evidencia las barreras para el logro del éxito de los estudiantes; por ello, es necesario prestar apoyo y financiamiento específicos a los estudiantes vulnerables para garantizar la continuidad de los estudios durante las crisis. Una encuesta nacional en Estados Unidos reveló que casi el 50% de los estudiantes universitarios pensaban que la Covid-19 tendría un impacto negativo en su capacidad para terminar su carrera, y estos porcentajes son mayores entre los estudiantes negros e hispanos (Marken, 2020). En 2021, la tasa de persistencia durante el primer año cayó en Estados Unidos después de haber permanecido estable durante los últimos cuatro años, especialmente entre los estudiantes latinos (National Student Clearinghouse Research Center, 2021). En Japón, el número de estudiantes que abandonaron sus estudios a causa de la pandemia de la Covid-19 en 2021 fue mayor que en

2020 y, en el mismo período, más estudiantes se ausentaron temporalmente de sus estudios universitarios (Kakuchi, 2021). Sin embargo, según los expertos japoneses, las cifras son más bajas de lo esperado debido al apoyo de los gobiernos y de las IES para ayudar a los estudiantes a permanecer matriculados (Kakuchi, 2021).

Todavía es difícil comprender y evaluar adecuadamente el impacto de la Covid-19 en las tasas de retención y deserción (Gaebel y Stoeber, 2021). Por ejemplo, de los 26 sistemas de educación superior de Europa, diez informaron que no disponían de información sobre las tasas de deserción en comparación con la época anterior a la Covid-19. También es importante señalar que tres sistemas mencionaron un aumento en la retención, y en 13 estaba más o menos igual (Gaebel y Stoeber, 2021).

Apoyo académico y atención integral

Los estudiantes, especialmente los de bajos ingresos, necesitan “algo más que seguridad financiera para prosperar” (Patel y Field, 2020, p. 8) y para satisfacer todas sus necesidades. Para muchas IES, su primera respuesta son los servicios de apoyo académico, que incluyen el asesoramiento académico, la tutoría y la nivelación académica, entre otros (Engle y Tinto, 2008). El asesoramiento académico influye positivamente en el éxito de los estudiantes; los consejeros pueden ayudar a los estudiantes a desenvolverse en el sistema de educación superior y a tomar decisiones académicas importantes (por ejemplo, cambio de especialidad).

Asimismo, la tutoría es importante para aquellos cursos difíciles de aprobar o para las personas con trastornos de aprendizaje y puede adoptar muchas formas: tutoría individual o en grupo, tutoría entre iguales o profesional (Kuh et al., 2006). La nivelación académica se ofrece a los estudiantes para que superen las lagunas académicas que puedan arrastrar de su educación secundaria; esto suele incluir asignaturas como matemáticas, lectura e idiomas. Otros servicios pueden incluir centros de escritura, formación en habilidades digitales y talleres de técnicas de estudio (Engle y Tinto, 2008; Kuh et al., 2006).

Sin embargo, el apoyo académico no es suficiente cuando los estudiantes tienen una mala salud mental (Patel y Field, 2020), que es una razón

común para que los estudiantes dejen o abandonen por completo la educación superior (Davis y Hadwin, 2021). Los datos del Norte Global indican que la salud mental de los estudiantes universitarios se está deteriorando (Davis y Hadwin, 2021). Los problemas de salud mental son frecuentes en todo el mundo; en los países del sudeste asiático, los problemas más comunes son la depresión, la ansiedad y las conductas adictivas (Dessauvagie et al., 2022). Por lo tanto, los servicios de salud mental son cruciales para cualquier estrategia en el logro del éxito de los estudiantes, más aún a la luz de las pruebas que muestran el deterioro de la salud mental de los estudiantes durante la pandemia de la Covid-19 y como resultado de la misma (Ochnik et al., 2021).

Los servicios que atienden las necesidades de salud mental de los estudiantes, que van desde la dificultad para concentrarse hasta las tendencias suicidas, incluyen terapia o asesoramiento, pero también programas sociales y de bienestar, tutoría entre estudiantes, talleres de salud mental o bienestar, prevención de agresiones sexuales, entre otros (Patel y Field, 2020). Otros servicios de apoyo personalizado relacionados son la tutoría, a menudo por parte de compañeros que han pasado por experiencias similares, la preparación individual por parte de profesionales que combinan motivación y orientación o el asesoramiento profesional (The Chronicle of Higher Education, 2019). Sin embargo, estos servicios, aunque se ofrecen y están disponibles, pueden limitarse al campus, lo que dificulta las oportunidades de acceso a los estudiantes (Mowbray et al., 2006).

Las IES, especialmente en el Norte Global, también pueden utilizar los datos de los estudiantes para predecir quiénes están en riesgo o no se han involucrado aún en la vida de la educación superior. Las universidades almacenan una gran cantidad de datos sobre sus estudiantes: factores demográficos, calificaciones, identificación de los estudiantes, gastos en el campus, inicios de sesión, pases de carné, entre otros. Toda esta información se utiliza para construir modelos predictivos que pueden alertar al profesorado, al personal y a los propios estudiantes sobre comportamientos que podrían poner en peligro su éxito en la institución (Cele, 2021). Estos sistemas de alerta temprana combinados con servicios de

apoyo adecuados han dado resultados (Engle y Tinto, 2008; Patel y Field, 2020). Por supuesto, esto no es fácil especialmente para las IES con recursos limitados. El despliegue de la tecnología plantea problemas (por ejemplo, problemas de interoperabilidad, formación, ética y privacidad), y los modelos requieren que el personal siga perfeccionándose a lo largo del tiempo (Altiok et al., 2021; Cele, 2021; The Chronicle of Higher Education, 2019). También requieren la implicación del personal para que los datos se utilicen y se traduzcan en acciones (O'Farrell, 2019).

Estudiantes de primer año

Muchas IES centran su apoyo en el logro del éxito de los estudiantes de primer año, teniendo en cuenta que convertirse en un estudiante de primer año puede implicar ansiedad, miedo e incertidumbre, y la mayoría de los estudiantes que abandonan lo hacen en el primer año (Cele, 2021). Algunas estrategias se dirigen directamente a los estudiantes de primer año, como los programas de orientación, los seminarios de primer año y las comunidades de aprendizaje, que ayudan a los estudiantes a familiarizarse con la institución, a establecer relaciones y a crear un sentimiento de pertenencia (Engle y Tinto, 2008; Kuh et al., 2006). Las estrategias de los estudiantes de primer año deben considerarse como una línea de tiempo con diferentes fases, cada una de ellas con diferentes necesidades y objetivos en las que las IES apoyan a los estudiantes a lo largo de todo el recorrido hasta el final de su primer año (Whittaker, 2008).

Algunas IES cuentan con un preboste de primer año o un alto funcionario administrativo para supervisar estas estrategias y evitar la deserción de los estudiantes de primer año (Salmi y D'Addio, 2021); otras tienen estrategias y programas especiales diseñados para los estudiantes incluso antes de que se matriculen. Estas estrategias tienen como objetivo comprometer a los estudiantes con la institución y prepararlos al máximo para facilitar la transición a la educación superior. Las estrategias previas al ingreso incluyen sitios web dedicados, plataformas sociales para conectar a los estudiantes, tutoría en línea, materiales previos al curso, etc. (Scottish Higher Education Enhancement Committee International, 2009).

Compromiso de los estudiantes

Uno de los objetivos de las estrategias de primer año es que los estudiantes se involucren en el campus porque los estudiantes comprometidos utilizan más los servicios de apoyo, tienen mayores niveles de satisfacción con la IES y es más probable que desarrollen un sentido de pertenencia. Por ello, las IES fomentan la participación de los estudiantes en el campus, no solo la de los de primer año, sino de todo el alumnado. Existen múltiples estrategias, por ejemplo, normalizar los servicios de apoyo para que formen parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes y no se utilicen únicamente cuando un estudiante reprueba o está en crisis (Whittaker, 2008).

Las infraestructuras de calidad también pueden promover el compromiso diseñando entornos que fomenten la interacción de los estudiantes con el profesorado y los compañeros o proporcionando un entorno en el que las personas con discapacidad se sientan cómodas (Kuh et al., 2006). Otra forma de involucrar a los estudiantes en el campus es organizando o promoviendo actividades y grupos sociales y culturales en los que puedan conocer a estudiantes y profesores con intereses y antecedentes similares (Engle y Tinto, 2008).

El compromiso de los estudiantes en el campus también puede fomentarse dentro del aula incorporando temas que sean relevantes para los estudiantes y fomentando el debate y la participación de los mismos (O'Farrell, 2019). La participación en clase es fundamental, especialmente para los estudiantes que tienen otras responsabilidades (trabajo o cuidados) que les impiden pasar más tiempo en el campus; por eso también se fomentan los programas de trabajo estudiantil (Engle y Tinto, 2008).

En el caso del aprendizaje en línea, los datos sugieren que la introducción de actividades sincrónicas en los programas puede ayudar al compromiso de los estudiantes (McBrien et al., 2009). Las tareas deben centrarse en que los estudiantes se comprometan con el contenido, pero también con los demás y con los profesores. Esto puede hacerse tanto de forma sincrónica como asincrónica, no únicamente como una oportunidad o posibilidad sino como un requisito (Dixon, 2010).

Alfabetización digital

La UNESCO afirma que la alfabetización digital es una competencia vital (Karpati, 2011) y, como tal, un componente clave para el éxito de los estudiantes. La alfabetización digital va más allá de ser capaz de manejar habilidades técnicas e incorpora la capacidad de aplicar estas habilidades en la vida y desarrollar habilidades de nivel superior como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la comunicación y las habilidades de autorregulación (Bawden, 2001). Sin la alfabetización digital, los estudiantes tienen dificultades en la educación superior actual y pueden quedar desatendidos y aislados tanto en el ámbito socioeconómico como en el cultural (Bennett et al., 2008). Esto exige la inclusión de los derechos de la educación digital (derechos de alfabetización digital o derechos de alfabetización mediática), relacionados con el acceso, la inclusión y la calidad en el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje; una metodología y una comprensión de las TIC para que se puedan utilizar de forma segura, consciente y responsable (Ranieri y Barbosa Lima, 2018).

Muchas IES están haciendo grandes esfuerzos para involucrar a estudiantes y profesores y así aumentar su alfabetización digital. Por ejemplo, en Brasil, las IES públicas deben facilitar el acceso a las TIC y, paralelamente, promover el desarrollo de las competencias digitales entre los que ya están conectados, con el fin de promulgar lo previsto dentro del esquema civil de Internet con la posibilidad de reducir las disparidades regionales y promover la inclusión digital (Ranieri y Barbosa Lima, 2018). Un programa de formación sobre el desarrollo de competencias para entornos de enseñanza y aprendizaje no presenciales en situaciones de emergencia ofrecido a 13 universidades públicas de Perú combinó actividades sincrónicas y asincrónicas en las que participaron 2800 profesores y técnicos y más de 2300 estudiantes (UNESCO IE-SALC, 2021b). El programa también incluía un concurso de líderes digitales dirigido a los estudiantes, con computadoras portátiles y tabletas como premios. Los programas de alfabetización digital para profesores y estudiantes deberían repetirse, especialmente en los países de bajos ingresos y en desarrollo, y centrarse en las mujeres, que tienen menos probabilidades que los hombres de formarse en línea (Antonio y Tuffley, 2014).

6 Calidad y pertinencia de la oferta

Esta sección aborda los vínculos entre la calidad y la pertinencia y el DES, en estrecha relación con el modelo de las 5A, en particular dentro las dimensiones de aceptabilidad y adaptabilidad. Las IES deben ofrecer una educación superior de forma y fondo aceptables y adaptarse a los contextos y desigualdades locales. Esta sección analiza la importancia de la calidad en el contexto de un mayor acceso a la educación superior y cómo la calidad y la pertinencia pueden proporcionarse a través de una educación superior institucionalmente diferenciada y culturalmente apropiada y utilizando la oferta en línea o a distancia. La calidad y la pertinencia también incluyen la capacidad de acceder al conocimiento y al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La importancia de la calidad

Esta creciente demanda de educación superior ejerce una enorme presión sobre los gobiernos de todo el mundo para garantizar que la oferta de educación superior cumpla las normas de calidad nacionales (e internacionales). Los esfuerzos de inclusión que no van acompañados de consideraciones de calidad únicamente sirven para reproducir las desigualdades existentes en la sociedad (UNESCO IESALC, 2022b). Esto incluye la calidad de las experiencias de los estudiantes, así como la calidad de la oferta institucional. Por ejemplo, en Lesoto, el número de estudiantes es elevado, pero no todas las IES han podido hacer frente a la afluencia de estudiantes debido a la falta de infraestructuras, equipos, recursos humanos (incluyendo el profesorado) y otros requisitos para impartir una enseñanza de calidad, lo que a su vez ha hecho que la calidad general se vea mermada (Tlali et al., 2019).

Esto se extiende a la calidad de las experiencias de los estudiantes, así como a la calidad de la oferta institucional. En el Reino Unido, la Agencia de garantía de calidad para la educación superior espera que las IES apliquen procesos de evaluación equitativos, válidos y fiables, incluyendo el reconocimiento del aprendizaje previo, que permitan a todos los estudiantes demostrar hasta qué punto han alcanzado los resultados de aprendizaje previstos para los créditos o la cualificación que soli-

citan. (QAA, 2015). El Código de Calidad del Reino Unido (voluntario) promueve y tiene en cuenta la igualdad de oportunidades y el aprendizaje inclusivo en la educación superior, que se anticipa a las diversas necesidades de los alumnos debido a su discapacidad declarada, su origen cultural, su ubicación o su edad. El énfasis en la calidad de la oferta también favorece el DES de los estudiantes más allá de la educación superior, ya que un estudio realizado en el Líbano concluyó que los graduados de una IES de buena calidad tenían más demanda en el mercado laboral local (Nauffal y Skulte-Ouaiss, 2018).

Diferenciación institucional

La diferenciación institucional, que se refiere a la diversificación de los tipos y funciones de las IES dentro de un sistema de educación superior, puede favorecer la calidad y la pertinencia a medida que las opciones disponibles para los estudiantes son más diversas, numerosas y adaptadas a sus necesidades y a sus contextos (Altbach et al., 2017; UNESCO IESALC, 2022b). Puede abarcar la diferenciación vertical, en la que las IES suelen estar más estratificadas con una o un pequeño número de IES de élite en la cima, o la diferenciación horizontal, en la que las IES tienen diferentes funciones, pero están menos estratificadas (Jungblut y Maassen, 2020). La diferenciación institucional también puede producirse como parte de la expansión general de un sistema de educación superior mediante la incorporación de diferentes tipos de IES. Se trata de sedes o campus satélites nacionales diseñados para aprovechar el estatus de una IES existente y atender a zonas menos pobladas, o de sedes o universidades internacionales que se considera que aportan prestigio y una calidad preestablecida. (Hope y Quinlan, 2020; Knight y Motala-Timol, 2020).

No obstante, la diferenciación en la oferta de educación superior no puede separarse del derecho a recibir una educación de calidad. Si se elimina la calidad de la educación, los estudiantes menos privilegiados pueden descender a niveles inferiores, mientras que las instituciones de élite siguen siendo altamente selectivas en favor de los grupos sociales más privilegiados (Reimer y Jacob, 2011). En Inglaterra, aunque el sistema de préstamos universales facilita el acceso a las instituciones de pago,

los estudiantes de los grupos que merecen equidad llenan predominantemente las instituciones de bajo prestigio (McCowan, 2012). La “expansión ciega” (Vasavi, 2020, p. 2) de la educación superior en todo el mundo, especialmente en el Sur Global y a través de formatos en línea, se ha considerado una amenaza para el derecho a la educación superior, ya que una oferta de baja calidad no cumple con sus misiones sociales, económicas, intelectuales y democráticas. La diferenciación institucional, como parte del derecho a la educación superior, amplía las opciones de las personas y los viajes de autorrealización de manera realista y adecuada a cada contexto.

Oferta especializada

Las universidades especializadas diseñadas para grupos desfavorecidos, como las universidades para mujeres en el sur de Asia (India y Pakistán) y las universidades para minorías étnicas (por ejemplo, en Australia, México y Nueva Zelanda) pueden aumentar la participación de estos grupos al crear un entorno culturalmente más familiar para los grupos subrepresentados, que a menudo controlan y gestionan las propias instituciones (UNESCO, 2017). Más que las estrategias que buscan crear diversidad dentro de las instituciones, las universidades especializadas se dirigen a un determinado tipo de población estudiantil y tienen un mayor potencial para crear más diversidad en todo el sistema de educación superior.

Oferta culturalmente apropiada

Las IES culturalmente apropiadas promueven mejores experiencias para los estudiantes y una oferta más relevante, siguiendo el modelo de las 5A, dado que ofrecen una educación de forma y fondo aceptables. Para ser consideradas como IES culturalmente apropiadas, las IES han tenido que adaptarse a las necesidades locales. Por ejemplo, el Ministerio de educación de Sudáfrica elaboró y promulgó la Política lingüística para la educación superior en 2002. El objetivo de la política era fomentar el multilingüismo¹³ en las políticas y prácticas institucionales de las IES públicas sudafricanas

para facilitar el acceso y la participación significativos de las comunidades universitarias (estudiantes y personal) en diversas actividades universitarias, incluyendo el desarrollo cognitivo e intelectual (Departamento de educación superior y formación, 2020). Otro ejemplo son los centros indígenas de las IES, que son lugares culturalmente seguros para los estudiantes indígenas y son fundamentales para su éxito (Taylor, 2022). Los datos sugieren que el hecho de contar con este tipo de centros, o con una oferta educativa culturalmente adecuada, ha sido un factor decisivo para estos estudiantes a la hora de elegir una IES y cursar estudios superiores (Gallop y Bastien, 2016).

Las llamadas IES “alternativas” tienen el potencial de integrar otros tipos de conocimiento que a menudo quedan excluidos en los modelos “tradicionales”. Se trata de instituciones que integran diferentes cosmologías en la concepción, funcionamiento y evaluación de la educación superior, según los ejemplos de las universidades indígenas de Colombia, Perú y Ecuador (UNESCO IESALC, 2022b). En estas IES alternativas, la interculturalidad y la capacidad de respuesta a las necesidades de la comunidad se consideran fundamentales para evaluar la calidad y la pertinencia de la oferta, la cual se vería limitada en las instituciones tradicionales. Del mismo modo, las Wānanga (instituciones terciarias de titularidad pública) en Aotearoa Nueva Zelanda creadas por y para la comunidad indígena maorí son un claro ejemplo de cómo la diferenciación puede apoyar la inclusión holística de diversas cosmologías y epistemologías de la educación y, por lo tanto, ampliar el derecho a la educación superior.

Enseñanza y aprendizaje en línea y a distancia

La educación en línea y a distancia puede contribuir a aumentar el acceso y la finalización en la educación superior. Esto es especialmente cierto en determinadas circunstancias, por ejemplo, en los casos en que la población está dispersa y sería difícil tener IES físicas cerca de todos (UNESCO IESALC, 2022b). Otro caso es el de los estudiantes

13 Sudáfrica tiene 11 lenguas oficiales y una población multilingüe que domina al menos dos. El isizulú y el isixhosa son las lenguas más numerosas. Las otras nueve son: sepedi, sesotho, setswana, siswati, tshivenda, xitsonga, afrikáans, inglés, isindebele. <https://southafrica-info.com/arts-culture/11-languages-south-africa/>

que tienen responsabilidades laborales o de cuidado de otras personas que dificultan su asistencia a las clases. Ocasionalmente, esto también podría ser el caso de los estudiantes discapacitados que no tienen la oportunidad de asistir físicamente a una IES que les permita cursar estudios. Los entornos de aprendizaje en línea también pueden ayudar a los estudiantes con discapacidades a través de herramientas que van desde las fácilmente disponibles, como los lectores de pantalla, hasta tecnologías más avanzadas, como la realidad virtual (Meskhi et al., 2019). Estos beneficios de la educación superior en línea y a distancia, más el avance de la tecnología, han apoyado el crecimiento de este tipo de educación en las últimas dos décadas, incluso superando a la educación superior tradicional (Palvia et al., 2018). Por ejemplo, en América Latina, en el año 2000, solo el 1,3% de todas las matrículas de educación superior eran de educación a distancia, aumentando al 7,5% en 2012 (Arboleda Toro y Rama Vitale, 2013).

El aprendizaje en línea y a distancia puede ayudar en términos de acceso, sin embargo, también puede traer desafíos que socavan el DES, especialmente para aquellos que son más vulnerables. Paradójicamente, el aprendizaje en línea y a distancia puede aumentar la desigualdad. Cuando se habla de aprendizaje en línea, siempre está presente la brecha digital, en la que los estudiantes pueden no tener acceso a Internet ni a los dispositivos y tener una alfabetización digital deficiente, todo lo cual puede perjudicar sus experiencias en la educación superior (Musingafi et al., 2015). A escala mundial, los datos revelan que ciertas regiones del mundo como América del Norte y Europa tienen una tasa de penetración de Internet de alrededor 90%, mientras que África tiene una tasa de penetración de Internet del 43% (Sabzalieva et al., 2021). Esto se ha hecho más patente con la aparición de la Covid-19 y el paso a las herramientas pedagógicas digitales y a los intercambios virtuales entre los estudiantes y sus profesores, y entre los estudiantes, para impartir la educación como IES cerradas (UNESCO IESALC, 2022a). En este sentido, es crucial garantizar que los estudiantes vulnerables no abandonen las instituciones debido a las desventajas que sufren para adaptarse a los nuevos modos

de aprendizaje resultantes de la pandemia. Más allá de la pandemia, el aprendizaje en línea requiere más atención y apoyo (OCDE, 2020) para que los estudiantes reciban una educación de calidad que no menoscabe su DES.

Acceso abierto al conocimiento

El DES también abarca el acceso justo al conocimiento, que puede ser apoyado por la educación abierta y la ciencia abierta. La educación abierta permite que las personas accedan y participen en la educación superior independientemente de su ubicación geográfica y del tiempo, lo que permite a los estudiantes adultos y/o a los que tienen otras responsabilidades (trabajo o cuidados) acceder a la educación superior (Berti, 2018). La educación abierta reduce las barreras tradicionales a las que a menudo se enfrentan las personas para obtener una educación superior, incluyendo, entre otras, el costo. De este modo, se apoya el derecho a la educación superior. OERu¹⁴ es un ejemplo de iniciativa destinada a hacer accesible la educación superior ofreciendo cursos gratuitos en línea a través de una red mundial de instituciones. En 2020, OERu proporcionó acceso a más de 200 000 alumnos que utilizaron la plataforma (Mackintosh, 2021). Naturalmente, para que las personas participen en la educación abierta, deben tener acceso a dispositivos y tecnologías. No obstante, a medida que las tecnologías móviles y otras tecnologías de la información se vuelven más asequibles, aumenta la posibilidad de acceder a estos recursos.

La ciencia abierta amplía el acceso al conocimiento al aumentar el acceso a los resultados del trabajo científico y al involucrar a más personas de diversos orígenes en la ciencia. La Recomendación de la UNESCO sobre la ciencia abierta (2021) sitúa la equidad y la imparcialidad como un valor fundamental de la ciencia abierta. La UNESCO define la ciencia abierta como “un concepto inclusivo que combina varios movimientos y prácticas con el objetivo de hacer que el conocimiento científico multilingüe esté disponible de forma abierta, sea accesible y reutilizable para todos, para aumentar la colaboración científica y el intercambio de información en beneficio de la ciencia y la sociedad, y

14 <https://oeru.org/>

para abrir los procesos de creación, evaluación y comunicación del conocimiento científico a los actores sociales más allá de la comunidad científica tradicional". (UNESCO, 2021b, p. 7) Las iniciativas de ciencia abierta promueven el DES, proporcionando recursos y oportunidades a los grupos que merecen equidad y que se enfrentan a barreras para participar en la ciencia y la investigación, como las cargas financieras y las limitaciones de tiempo (Grahe et al., 2020).

Aprendizaje a lo largo de toda la vida

El aprendizaje a lo largo de toda la vida promueve la (re)formación de las personas a lo largo de su vida, proporcionando acceso a conocimientos nuevos y actualizados y desarrollando nuevas competencias. En el contexto actual de continuas transformaciones medioambientales, científicas y tecnológicas y de globalización, es importante que las IES presten más atención a la enseñanza y a la oferta de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para ayudar a las personas a adaptarse a dichos cambios a lo largo de su vida (Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, s. f.). Por esta razón, la formación técnica y profesional (FTP) y la educación superior han pasado de recibir a los estudiantes que salen directamente de la escuela a recibir a una diversidad de estudiantes que ingresan, reingresan o se incorporan tardíamente a la educación superior, a diferentes edades y en diversas fases de su vida personal y profesional, para ofrecer oportunidades de aprendizaje diversas, más cortas y flexibles (Atchoarena, 2021). Por ello, el DES debe entenderse desde esta perspectiva: el derecho a la educación en todos los niveles es el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

A medida que surgen nuevos retos y el conocimiento evoluciona, el aprendizaje a lo largo de toda la vida es clave para garantizar el derecho a la educación superior de los adultos, ya que pueden beneficiarse de nuevos conocimientos que podrían no haber estado disponibles antes. El Banco Académico de Créditos¹⁵ recientemente creado en la India representa un esfuerzo político para promover el DES. El Banco Académico de Créditos

es un repositorio digital en el que los créditos de educación superior obtenidos por los estudiantes a lo largo del tiempo pueden ser "depositados" y, cuando se han acumulado suficientes créditos, se convierten en un título o diploma, ofreciendo "una educación de calidad a lo largo de toda la vida al alumno con total libertad sobre qué aprender, dónde aprender, cómo aprender y cuándo aprender (Mittal, 2021, p. 3)..

15 <https://www.abc.gov.in/>

7 Políticas institucionales y administración

La forma en que los estudiantes de los grupos que merecen equidad acceden y tienen éxito en la educación superior también depende en gran medida de la forma en que las instituciones priorizan la inclusividad y de los esfuerzos que realizan para lograrla. Esto suele reflejarse en la cultura institucional creada por los dirigentes de las IES y en los procesos y políticas administrativas que tienen en cuenta las diversas necesidades de estos grupos. En esta sección se analiza cómo las IES pueden crear un entorno propicio para promover el DES.

Liderazgo: Fomentar una mentalidad de justicia social

Las estrategias de apoyo a los estudiantes por parte de las IES prosperan cuando existe una cultura del éxito en la IES, que promueve la excelencia inclusiva. Esto requiere comunicaciones y acciones audaces e intencionadas sobre las estructuras universitarias, los apoyos a los estudiantes, el uso de datos, el aprendizaje profesional y las mejoras en la enseñanza que ayuden a satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. En Canadá, la Carta de Scarborough es un ejemplo de un reciente esfuerzo dirigido por una institución para lograr un cambio sistémico abordando el racismo contra los negros y promoviendo la inclusión de los negros en la educación superior canadiense. La Carta propone medidas específicas como la creación de punto de partida sobre el alcance de la (sub) representación del profesorado, el personal y los estudiantes negros en la IES y la actuación sobre esas cifras mediante el establecimiento de objetivos, calendarios y compromisos de transparencia. Ha sido diseñada para beneficiar a múltiples IES. Al momento de la redacción este documento, había sido firmado por más de 50 IES en todo el país (Comité Asesor Interinstitucional, 2021).

Los valores de la equidad deben guiar la conducta de los miembros del profesorado o de los administradores. Las instituciones equitativas permiten que todas las partes interesadas participen en la toma de decisiones y contribuyan a los esfuerzos por mejorar y transformar. También utilizan datos desglosados para la reflexión, además existe una

cultura de investigación bien establecida. Las estrategias encontradas en la investigación sobre equidad y liderazgo incluyen:

- Un entendimiento compartido de una visión y una misión que dan prioridad a las creencias de equidad: alto rendimiento, acceso y oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen, junto con una cultura que entiende y discute abiertamente el impacto de los prejuicios; y
- Seguimiento continuo y fundamentado en datos del progreso y el rendimiento de los estudiantes para identificar a los grupos con bajo rendimiento. El estudio de diversas fuentes de datos desglosados para supervisar las diferencias de rendimiento y oportunidades es una práctica fundamental de la equidad. Se combina con el uso de la indagación y las prácticas basadas en la investigación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como la asignación de recursos allí donde puedan servir mejor a los alumnos más necesitados.
- Una cultura de colaboración y responsabilidad compartida en la que los educadores trabajan juntos para resolver los problemas de la enseñanza y proporcionar a cada estudiante los apoyos y estrategias adecuados en función de sus necesidades individuales; y
- La participación de la comunidad que abraza la diversidad evita el pensamiento deficitario y busca formas de establecer relaciones auténticas entre familias y estudiantes cultural, lingüística y económicamente diversos.' (Kinard et al, 2019, sin número de página)

Se requiere un fuerte liderazgo dentro de las IES, asignando los recursos necesarios, proporcionando los incentivos necesarios y coordinando un sistema de apoyo integral (Engle y Tinto, 2008).

Diversidad estructural

La diversidad estructural, definida como "las relaciones entre la diversidad del cuerpo estudiantil" (Pike y Kuh, 2006, p. 426), es un componente clave para el éxito de los estudiantes y promueve un sentido de pertenencia entre los grupos que

merecen equidad en el campus. La diversidad estructural puede fomentarse de múltiples maneras. Una estrategia común es la diversificación del profesorado y del estudiantado. Sin embargo, la diversidad no debe percibirse como un objetivo numérico (Kuh et al., 2006) ni fundamentarse únicamente en el color o el origen étnico (Collins y Kritsonis, 2006). La importancia de tener diversidad en el campus es doble. Los estudiantes que se identifican con uno o más grupos que merecen equidad se benefician de la interacción con estudiantes y profesores que son como ellos, y esto ayuda al sentido de pertenencia de los estudiantes en el campus. El estudiantado se beneficia por estar expuesto a experiencias y conocimientos con los que puede no estar familiarizado. Por ejemplo, un estudio sobre el profesorado latino en las IES de Estados Unidos demostró que proporcionaban a los estudiantes latinos modelos de conducta y que el profesorado latino era crucial para animar a los estudiantes a mantenerse centrados en sus objetivos de finalización de estudios (Arbelo-Marrero y Milacci, 2016).

La diversidad del profesorado también ayuda al proceso de diversificación y descolonización de los planes de estudio, allí los grupos que merecen equidad tienen acceso a cursos y debates que cubren sus realidades y consideran sus puntos de vista, y todos los estudiantes tienen acceso al conocimiento sin el lastre de los prejuicios coloniales y otros sesgos estructurales. La diversificación de las listas de lectura de los cursos es un primer paso para conseguirlo. Aunque los cursos son algo más que listas de lectura, los datos demuestran que estos documentos formativos están muy sesgados, y un estudio realizado en el Reino Unido reveló que más del 70% de los autores principales de las lecturas obligatorias eran hombres blancos (Arshad et al., 2021). La diversificación y descolonización de los planes de estudio también debe producirse en el aula. El profesorado puede hacer que los estudiantes desafíen los puntos de vista dominantes y discutan el legado histórico de la colonización en cualquier materia (Arshad, 2021).

La diversidad estructural también debería conducir a cambios en otros servicios e infraestructuras del campus. Por ejemplo, los cambios obvios en el entorno del campus, como la limpieza de los pasillos, agregar simbología braille y la instalación de

equipos en la planta baja a una altura adecuada, aumentarían la inclusión de los estudiantes ciegos (Bualar, 2017). Un campus respetuoso con la diversidad tendría, por ejemplo, salas adecuadas para rezar en diferentes credos, salas de lactancia para las madres estudiantes y plena accesibilidad para los estudiantes con diferentes tipos de discapacidades. En términos de servicios, por ejemplo, suministrar suficientes opciones de comida para la diversidad de estudiantes en el campus es importante para el éxito y la satisfacción de los estudiantes. Esto puede lograrse proporcionando opciones de comida de diferentes países o de acuerdo con las diferentes costumbres religiosas. Un estudio sobre la relación de los estudiantes internacionales con la comida en una IES canadiense sugiere que comer su comida nacional les permite mantener sus identidades sociales, culturales y religiosas y les proporciona comodidad y un sentido de pertenencia en el campus (Stewin, 2013).

Procesos administrativos

Eliminar las barreras institucionales

Para algunos estudiantes, desplazarse por su IES puede ser un gran reto, por ejemplo, conocer y encontrar los servicios de apoyo que necesitan como ayuda financiera, asesores académicos, servicios de apoyo, etc. (Engle y Tinto, 2008). Los estudiantes de los grupos que merecen equidad pueden no tener el capital social para dirigirse a estos servicios (Chiarelli-Helminiak y Lewis, 2018). No obstante, no todas las IES disponen de sistemas para proporcionar este apoyo a los estudiantes o, si lo hacen, pueden estar adaptados a estudiantes que no pertenecen a grupos que merecen equidad. Algunas instituciones crean estas barreras, por ejemplo, más allá de los servicios de apoyo, el plan de estudios no representa a los estudiantes que merecen equidad ni aborda sus problemas. Esta y otras barreras (por ejemplo, la falta de tecnología o de infraestructura para las personas con discapacidad) crean un entorno poco acogedor en el que es más difícil que los estudiantes tengan éxito.

En algunos países, la legislación que promueve la igualdad también va acompañada de orientaciones para combatir la discriminación. En Inglaterra, por ejemplo, la Comisión de igualdad y derechos humanos elaboró unas orientaciones sobre la Ley

de igualdad de 2010 para las entidades formativas de educación superior y continua. En él se explica cómo las IES pueden garantizar que la oferta que ofrecen no discrimina a las personas con “características protegidas”.¹⁶ Algunas de las medidas de orientación fueron: apoyo a los estudiantes con discapacidades, problemas de salud mental y necesidades de apoyo intensivo (como centros de salud, servicios de asesoramiento, capellanía, apoyo asistencial y apoyo académico), apoyo a los estudiantes cuya primera lengua no es el inglés (proporcionando una orientación clara y apoyo académico que incluya el dominio del idioma) y apoyo financiero a los estudiantes desfavorecidos (Eurydice, 2019).

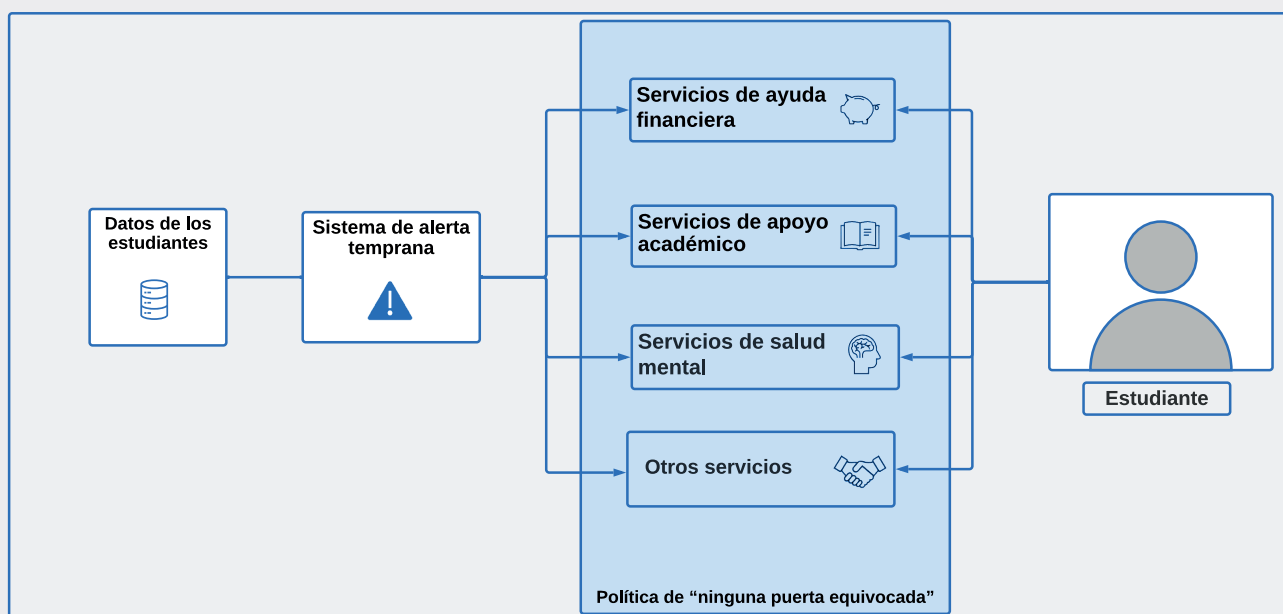
Coordinar el apoyo a los estudiantes

Los estudiantes se benefician de un sistema de apoyo integral, donde todos los servicios están extremadamente interconectados y tienen al estudiante en el centro, ya que es un factor crítico para mejorar la persistencia y la finalización (McDonnell y Soricone, 2014). Como se muestra en la figura 2, los datos de los estudiantes pueden ayudar a generar sistemas de alerta temprana para que estos servicios de apoyo lleguen a los estudiantes (ofer-

ta), pero también es posible que los estudiantes busquen estos servicios de forma independiente (demanda). En ese caso, se aconseja a las IES que apliquen una política de “puertas abiertas”, en la que no importa qué servicio (ayuda financiera, apoyo académico, salud mental, otros servicios) busquen los estudiantes o lleguen a ellos primero; los estudiantes reciben el apoyo que necesitan independientemente de si se trata de un servicio o de la combinación de muchos. (Francis y Horn, 2016). Por ejemplo, la universidad de Hong Kong adoptó este enfoque y creó un servicio de asistencia (tanto físico como en línea) que combinaba todos los servicios de los diferentes departamentos en uno solo (Scottish Higher Education Enhancement Committee International, 2009).

Los datos de los estudiantes pueden ayudar a personalizar los servicios de apoyo a los estudiantes, dándoles el apoyo específico que necesitan, en el momento en que lo necesitan. Además, estas intervenciones individualizadas y la coordinación o los sistemas de apoyo a los estudiantes cambian el enfoque de culpar a los estudiantes, a responsabilizar a las instituciones de los resultados de los estudiantes.

Figura 2: Modelo de apoyo a la coordinación de los estudiantes



Fuente: UNESCO IESALC

16 Edad, discapacidad, cambio de sexo, matrimonio y unión civil, embarazo y maternidad, raza, religión o creencias, sexo y orientación sexual

8 Financiamiento de la educación superior

El panorama demográfico y socioeconómico cambiante que afecta a la educación superior ha presionado a los gobiernos a mantener los niveles de financiamiento público del sector. En esta sección se analizan estas presiones y las diferentes opciones que utilizan los gobiernos para financiar la educación superior y cómo permiten o impiden el acceso de los grupos que merecen equidad.

Presiones sobre el financiamiento de la educación superior

El aumento demográfico hacia una población más joven en algunas regiones, el incremento de la finalización de la enseñanza secundaria, la necesidad creciente de trabajadores profesionales cualificados, un énfasis renovado en la empleabilidad y el reciente crecimiento de las entidades formativas privadas han ampliado la demanda de la educación superior (Oketch, 2016). Además, el aumento de las aspiraciones de la clase media a progresar y mantener una posición social a través de la educación superior, el crecimiento de las instituciones abiertas y a distancia debido a las nuevas tecnologías y a la difusión de Internet y las políticas gubernamentales de apoyo que promueven el acceso universal a la educación superior, han contribuido al aumento de las inscripciones en el ámbito mundial (UNESCO IESALC, 2020). Al mismo tiempo, las IES y los gobiernos operan en un contexto en el que existe una competencia internacional por los estudiantes fundamentada en los beneficios percibidos para la salud económica de una nación (Douglass y Edelstein, 2009).

No obstante, estas tendencias se producen en medio de presupuestos gubernamentales cada vez más limitados por prioridades públicas contradictorias en el sector social (Oketch, 2016) y el gasto público por estudiante de educación superior a menudo no ha mantenido el ritmo de aumento de la matrícula y del gasto total en educación superior (Banco Mundial, 2021). En este contexto, el análisis de los mecanismos de financiamiento adquiere importancia, ya que el tipo de instrumentos adoptados por los gobiernos tendrá diferentes efectos en distintas facetas del funcionamiento

de las instituciones de educación superior, incluyendo la equidad en el acceso de los estudiantes (Cheung, 2003).

Educación superior privada

En medio de las limitaciones del financiamiento gubernamental hacia la educación superior, una de las formas de absorber la creciente demanda de educación superior es a través del desarrollo de la educación superior privada (Goel, 2013). Las tasas de matrícula constituyen la columna vertebral de muchas instituciones privadas, que deben sufragar sus gastos con lo que recaudan de sus estudiantes. (Varghese, 2002). En términos de expansión, el sector privado ha logrado una rápida expansión del sector terciario en los países de ingresos bajos y medios (McCowan, 2007).

Las tasas de las IES privadas suelen ser mucho más elevadas que las de las públicas, por lo que algunos estudiantes de familias pobres tienen dificultades para acceder a estas instituciones privadas (Goel, 2013). Además, cuando un plan de préstamos facilita el acceso a las IES privadas, los estudiantes de familias con bajos ingresos pueden verse disuadidos o enfrentarse a dificultades posteriores, ya que existe un riesgo bien conocido que pesa más sobre los que no tienen un patrimonio familiar importante (Banco Mundial, 2001). Por estas razones, la privatización ha sido muy controvertida, ya que se ha asociado con el elitismo y el privilegio y sus efectos negativos sobre la justicia social.

Así, desde el punto de vista de la equidad, las IES privadas únicamente pueden contribuir a mejorar la equidad si las mayores oportunidades educativas ofrecen una oportunidad justa para todos. Tal y como están las cosas, este no es el caso. En el ámbito de la educación obligatoria, por ejemplo, la preocupación por la creciente participación del sector privado llevó a la formulación de los Principios de Abiyán, adoptados en 2019, que refuerzan las obligaciones de los Estados de proporcionar educación pública y regular la participación privada en el sector (Aubry et al., 2021). A pesar de la concentración de la actividad privada en la educación superior, no existen actualmente principios globales de protección del DES.

El debate sobre las tasas académicas

Existe un debate permanente sobre el lugar que ocupan las tasas de matrícula y el desarrollo de un sistema de educación superior socialmente equitativo (Baker, 2016). Se ha argumentado que la política de educación superior gratuita aumenta la igualdad (Jääskeläinen, 2021). Algunos ejemplos de sistemas bien financiados que dependen casi exclusivamente del financiamiento y la provisión pública son los países del Golfo, los países escandinavos, Arabia Saudita, Escocia, Singapur y Suiza (Salmi y Bassett, 2012). Sin embargo, la gratuidad de la educación superior parece ser la excepción más que la norma. El rápido crecimiento del número de estudiantes ha ejercido una fuerte presión sobre la carga fiscal de muchos gobiernos, lo que los ha llevado a animar a las IES a generar sus propios ingresos a través de las tasas de matrícula. (Cheung, 2003).

La mayoría de los países cobran algún tipo de matrícula. Menos del 40% de los sistemas de educación superior del mundo se consideran gratuitos hoy en día, aunque varían en cuanto a la forma de aplicar la gratuidad de la educación superior. En algunos países, como Argentina y Cuba, la educación subvencionada únicamente se aplica al sector público de la educación superior. Aunque Dinamarca y Suecia no cobran tasas de matrícula a los estudiantes locales, sí lo hacen a los estudiantes internacionales (Gayardon, 2017). En los países de la OCDE de los que se dispone de datos, solo un tercio de las IES públicas no cobran ninguna tasa de matrícula a los estudiantes nacionales a tiempo completo matriculados en programas de licenciatura o equivalentes (OCDE, 2018).

En países como Inglaterra, las tasas de los cursos universitarios a tiempo completo tienen un tope de 11 500 dólares al año (Bolton, 2021). Aunque la intención de los topes de las tasas es ampliar la participación de los estudiantes de bajos ingresos, este mecanismo político ha sido criticado por sus consecuencias no deseadas de abaratar la educación superior únicamente para los ricos, mientras que no mejora el acceso de los estudiantes pobres, ni alivia la carga financiera que soportan. La limitación de las tasas conduciría a un mayor número de estudiantes, pero a unos menores ingre-

sos para las instituciones, lo que socavaría la calidad y los servicios de apoyo académico que más necesitan los estudiantes desfavorecidos. A su vez, esto podría llevar a un aumento de las tasas de abandono y a un impacto negativo en la equidad (Stumpf et al., 2008).

Las investigaciones demuestran que los estudiantes son sensibles a las tasas de matrícula, e incluso los aumentos marginales de las tasas de matrícula conducen a la disminución de la matrícula, especialmente entre los estudiantes de familias de bajo nivel socioeconómico y los estudiantes de bajo rendimiento (Farhan, 2014; OCDE, 2020). Una de las principales ventajas de la gratuidad de la educación superior sería el acceso de muchos estudiantes a la misma, aumentando la demanda social de educación superior (Wangenge-Ouma y Cloete, 2009). Más allá del acceso, reduciría la probabilidad de abandonar las instituciones por falta de capacidad de pago. La educación superior se basaría ahora en la capacidad de aprender y no en la capacidad de pagar.

La disponibilidad de la educación superior gratuita probablemente motivaría a los estudiantes de bajos ingresos que, de otro modo, no se inscribirían, debido a las dificultades de crédito y la aversión al riesgo (Salmi y Bassett, 2012). La educación superior gratuita también puede ser una estrategia útil para aumentar las competencias humanas necesarias para el desarrollo económico en los países en desarrollo con escasez de competencias y facilitar la movilidad social ascendente de quienes la obtienen (Wangenge-Ouma, 2012).

La gratuidad de la educación superior también reduciría el número de estudiantes y familias endeudadas. Se ha demostrado que, tanto en los países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo, los graduados que se encuentran en el 25% inferior de la distribución de los ingresos soportan grandes cargas de reembolso, lo que hace que los ingresos disponibles de los graduados sean menores (Chapman, 2016). De este modo, los préstamos estudiantiles socavan la justicia y la equidad en el acceso, el éxito y la posgraduación. La deuda promedio de los préstamos estudiantiles pasó de 15 257 dólares a 36 635 dólares entre 2007 y 2020 (Hanson, 2021). La deuda estudiantil supone una

carga para las perspectivas de la educación superior que podría tener consecuencias económicas a largo plazo. Por ejemplo, menos riqueza para los hogares más jóvenes, lo que reduce la capacidad de ahorro de los prestatarios estudiantiles y les impide aprovechar los años en los que el ahorro es más valioso: los primeros años de la carrera. (Huelman, 2015).

Los argumentos contra la gratuidad de la enseñanza superior se centran en las desigualdades que genera. Dado que los estudiantes de entornos favorecidos tienden a acceder a la educación superior de forma desproporcionada y a obtener una mayor remuneración tras la graduación, una educación superior totalmente gratuita reforzaría las ventajas estructurales de las que ya disfrutaban estos estudiantes. Al mismo tiempo, este modelo depende de los contribuyentes, incluyendo los menos favorecidos, para financiar su educación (Salmi y Bassett, 2012). Las grandes diferencias de origen familiar en la asistencia a la educación superior que siempre han existido significan que el financiamiento de todos los estudiantes a partir de los impuestos generales es, de hecho, una captura de la clase media del estado de bienestar (Crawford et al., 2016).

Además, la gratuidad de la enseñanza superior solo es “gratuita” para aquellos a los que se les permite entrar: no abre el acceso a la educación superior a todos los que la buscan (Crawford et al., 2016). A menos que el propio sistema no tenga requisitos de admisión y se establezca con recursos suficientes para apoyar el acceso universal, esto conduce a una situación en la que los estudiantes ricos que ya son académicamente aventajados tienen acceso a las escuelas públicas gratuitas, mientras que los estudiantes desfavorecidos con menos medios y menos preparación académica se ven obligados a matricularse en instituciones privadas, a menudo de pago (Informe de seguimiento de la educación en el mundo e IIPE de la UNESCO, 2017; Banco Mundial, 2017). Otra preocupación relacionada con la equidad de la educación superior gratuita es que los niveles inferiores de la educación no siempre son gratuitos, especialmente la educación secundaria. Como consecuencia, muchos estudiantes que no pueden permitirse una educación en los niveles inferiores pueden quedar fuera

de la educación superior. No se llegará a un sistema de financiamiento equitativo para la educación superior hasta que los niveles inferiores disfruten de los beneficios de un sistema de financiamiento estudiantil equitativo que fomente el acceso a gran escala (Wangenge-Ouma, 2012).

Un tercer enfoque, la gratuidad de la matrícula en función de los ingresos, crea una educación superior gratuita para algunos, pero mantiene el principio de cobrar las tasas a los que pueden pagarlas. Significa que los estudiantes de familias con ingresos inferiores a un determinado umbral no pagan la matrícula (Usher, 2017). Se considera que así se protege a los vulnerables mientras se grava a los más pudientes, y que lo recaudado se destina a las instituciones para aumentar la cantidad de plazas o la calidad de la educación (Usher y Burroughs, 2018). La gratuidad selectiva de la matrícula tiene el potencial de llegar a los estudiantes más vulnerables en lugar de ofrecer subsidios a todos los estudiantes independientemente de los ingresos de sus padres.

Aunque no está muy extendido, este modelo se ha adoptado en diversos lugares como Chile, Ontario, Nueva Brunswick, Nueva York, Italia, Japón y Sudáfrica. Sin embargo, para que la gratuidad de las matrículas en función de los ingresos funcione, el umbral no debe fijarse demasiado alto, ya que apoyará a los estudiantes que ya pueden pagar las tasas sin ayuda del gobierno (Cooper, 2016). Por ejemplo, las familias que ganan menos de un determinado umbral pueden incluir también a los que ya se benefician de otras formas de subvención pública y a los que pertenecen a la clase media y pueden permitirse pagar las tasas. Si hay una debilidad en la focalización, el programa se encarece, desperdiciando fondos públicos, y perdiendo eficacia (Usher, 2017).

Costos de vida

La matrícula y las tasas representan solo una parte del costo total de la asistencia a la educación superior. Además de sufragar el costo de las tasas, los estudiantes o sus familias también se hacen cargo de sus gastos de subsistencia o mantenimiento durante los estudios, que pueden ser elevados en el caso de los estudiantes que viven lejos de su

residencia familiar, como es habitual en algunos sistemas de educación superior (OCDE, 2020) y como es necesario para algunos grupos que merecen equidad. Además de la matrícula y las tasas, los estudiantes pueden tener que hacer frente a los gastos de necesidades como los libros de texto, las tarifas de laboratorio, el computador, los programas informáticos y el acceso a Internet, el alojamiento, la alimentación y el transporte. Debido a la combinación de los gastos de matrícula y los gastos no relacionados con los estudios, muchos países han puesto en marcha sistemas de apoyo financiero a los estudiantes adaptados para resolver las limitaciones de liquidez. Los planes de apoyo a los estudiantes, como los sueldos mensuales, constituyen un elemento fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes en los sistemas de educación superior, ampliando el acceso y apoyando la finalización de los estudios. (Dynarski, 2003).

Becas

Las becas pueden adoptar la forma de becas básicas universales o de becas sujetas a la comprobación de recursos. Por ejemplo, los sistemas de becas universales de Corea y los países nórdicos son aquellos en los que la asignación no se basa ni en la necesidad económica ni en los méritos académicos (OCDE, 2020). Las becas universales básicas pueden promover el acceso a la educación y el bajo índice de abandono de los grupos socioeconómicamente desfavorecidos, que pueden subestimar los beneficios netos de la educación superior.

Las becas condicionadas a los medios de vida se dirigen a los estudiantes en función de sus necesidades financieras, normalmente los bajos ingresos de la familia o de los padres. Las becas condicionadas a los recursos económicos pueden eliminar las restricciones de liquidez para los estudiantes desfavorecidos y las minorías con aversión al endeudamiento, lo que mejora el acceso a la educación superior, tal y como demuestran las investigaciones realizadas en Francia, el Reino Unido y los Estados Unidos (OCDE, 2020). Algunos países conceden becas en función de los méritos académicos (algunos estados de Estados Unidos), normalmente los resultados de la educación secundaria o el

rendimiento en las pruebas de acceso a la educación superior, mientras que otras se conceden por ser niña (Pakistán), discapacitado (Irlanda y Escocia), proceder de un grupo étnico desfavorecido o residir en zonas remotas (Vietnam) (Salmi, 2018). Sin embargo, la asignación de becas considerando únicamente los méritos académicos también puede ampliar las desigualdades entre los estudiantes, ya que los estudiantes con mayor rendimiento académico suelen proceder de forma desproporcionada de entornos más favorecidos. Las becas que se basan en el mérito también pueden ser un gasto ineficiente, ya que representan una transferencia de ingresos a los estudiantes, muchos de los cuales habrían asistido a la educación superior en ausencia de la beca (OCDE, 2020).

Como complemento a las becas, se puede utilizar la exención de tasas de matrícula o las subvenciones como forma de ayuda financiera a los estudiantes, por la que las familias y/o las personas que no alcancen un determinado umbral de ingresos o que pertenezcan a grupos subrepresentados quedarán exentas de tener que pagar las tasas de matrícula, por ejemplo, las universidades católicas de América Latina (Salmi y Bassett, 2012).

Préstamos

Como parte de sus sistemas de apoyo a los estudiantes, los préstamos se han utilizado en varios países, ya sea de forma aislada o en combinación con ayudas en forma de becas o subvenciones, para ayudar a los estudiantes a pagar las tasas, los gastos de vida o ambos (OCDE, 2020). Si bien las becas y las subvenciones son ayudas financieras no reembolsables, los préstamos son un tipo de financiamiento estudiantil reembolsable. Los préstamos se consideran una forma de introducir o aumentar la recuperación de gastos en la educación superior manteniendo el acceso para los estudiantes de familias con bajos ingresos. Los préstamos permiten a los estudiantes financiar sus estudios presentes con cargo a sus ingresos futuros y eliminan los costos iniciales del pago de la educación superior (Barr y Crawford, 2005). También se considera que los préstamos contribuyen a las consideraciones de equidad, ya que los estudiantes de educación superior se benefician de una tasa de rendimiento

privada relativamente alta sobre la inversión pública en educación (Skilbeck y Connell, 1998).

Existen tres tipos de préstamos estudiantiles: los préstamos directos de tipo hipotecario, los préstamos garantizados y de riesgo compartido de tipo hipotecario, y los préstamos universales de ingreso contingente (Salmi y Bassett, 2012). En el primer caso, el más común, un organismo gubernamental financia y gestiona los préstamos estudiantiles que se devuelven mensualmente después de la graduación (por ejemplo, el gobierno colombiano a través del ICETEX). En el segundo caso, para reducir los costos administrativos y limitar el financiamiento público, muchos gobiernos se asocian con bancos privados. Este fue el caso de Chile, con un programa de préstamos conocido como Programa de Crédito con Aval del Estado (CAE), en el que se ofrecían préstamos bancarios a los estudiantes y el Estado actuaba como garante (Urzua y Rau, 2012). En el tercer caso de los préstamos condicionados a los ingresos (en Australia, Canadá y Nueva Zelanda), el cobro de los préstamos se realiza a través de los mecanismos nacionales de recaudación existentes, como la administración del impuesto sobre la renta o el sistema de seguridad social (Salmi y D'Addio, 2021).

En el caso de los préstamos clásicos, como en los dos primeros casos, los estudiantes pueden enfrentarse a dificultades de reembolso si sus ingresos se estancan después de la graduación, por lo que estos tipos de préstamos son vulnerables por diseño (Salmi y D'Addio, 2021). Debido a la naturaleza de estos préstamos, como se ha comentado anteriormente, preocupa el aumento de los niveles de endeudamiento de los estudiantes, unido a la creciente incertidumbre del mercado laboral (dificultad para encontrar el primer empleo), lo que hace cada vez más probable que algunos estudiantes no puedan pagar sus deudas (Lochner y Monge-Naranjo, 2016).

Los préstamos contingentes a los ingresos -préstamos con reembolsos que dependen de los ingresos futuros- han proporcionado a los estudiantes los recursos necesarios, al tiempo que han limitado el riesgo de impago del préstamo (Diris y Ooghe, 2018). Su ventaja sobre las otras dos fuentes de financiamiento de préstamos es que aseguran a los individuos contra los malos resultados del mer-

cado laboral al requerir el reembolso del préstamo solo si están ganando por encima de un cierto umbral, eliminando así el riesgo de grandes cargas de reembolso para aquellos con bajos ingresos y reduciendo el impacto de la aversión al riesgo en la decisión de participación (Britton et al., 2019). En términos de promoción de la equidad, los préstamos contingentes a los ingresos pueden mejorar el acceso a la educación superior de los estudiantes procedentes de entornos pobres, que tienen aversión al endeudamiento, que no tienen garantías y que son más propensos a abandonar totalmente sus aspiraciones de educación superior o las de sus hijos si el préstamo es el precio de obtener una educación superior (Johnstone, 2006).

9 Movimiento humano y reconocimiento internacional de las cualificaciones

Esta sección se centra en el DES relacionado con el movimiento humano, cuyo análisis se ha dividido en tres secciones: desplazados forzados (DF), migración y reconocimiento internacional de las cualificaciones. Es importante diferenciar entre los desplazados forzados y los migrantes porque el primer grupo tiene capas de vulnerabilidad. Los DF son de especial interés para la UNESCO y su razón de ser por construir una cultura de paz (UNESCO, s.f.-b) y por eso este capítulo comienza con ellos. No obstante, también es importante concientizar sobre las vulnerabilidades de otros grupos de migrantes y sobre cómo el reconocimiento internacional de las cualificaciones puede ayudar a todos los migrantes a ejercer su derecho a la educación superior.

Desplazados forzados

A finales de 2020, había 82,4 millones de DF¹⁷ y este número no ha dejado de aumentar, duplicándose desde 2010 (ACNUR, 2021b). Los países en desarrollo, países que no necesariamente tienen los medios para cubrir las necesidades de su propia población (ACNUR, 2021b), acogen al 86% de los DF. En este escenario, los DF suelen ver mermados sus derechos, incluyendo el derecho a la educación.

La matriculación bruta de los niños refugiados en la escuela es del 77%, de los cuales solo el 31% está matriculado en el nivel secundario (36% de niños refugiados y 27% de niñas refugiadas) (ACNUR, 2021a). Teniendo en cuenta que, en promedio, los refugiados pasan unos 20 años en el exilio (UNESCO, 2017), si no han asistido a la escuela secundaria en sus países de acogida o de origen, tienen muy pocas posibilidades de prosperar hacia la educación superior. Esto explica la bajísima cifra del 5% de jóvenes refugiados matriculados en la educación superior (ACNUR, s.f.-a). Otras barreras que enfrentan los DF en la educación superior son:

- **Infraestructura:** no hay presencia o el número de IES para los DF es escaso en los campos de refugiados u otros asentamientos y no hay una infraestructura adecuada
- **Desplazamiento:** distancia a los campus y restricciones de movimiento
- **Documentación:** prueba de ciudadanía, residencia o estatus migratorio y falta de certificación o reconocimiento académico requerido para la admisión
- **Financieras:** matrícula, tasas y gastos relacionados elevados, responsabilidades económicas o de cuidado, acceso limitado a la ayuda financiera
- **Información:** falta de conocimiento o comprensión del sistema de educación superior en el país o zona de acogida
- **Idioma:** falta de dominio o conocimiento del idioma en la zona o país de acogida
- **Discriminación:** por parte de las IES en cuanto al acceso, pero también por parte del profesorado y de los compañeros en el campus por su etnia racial o por el hecho de ser DF
- **Creencias culturales:** en algunas culturas, no se espera que las mujeres asistan a una IES
- **Trauma:** los desplazamientos, la guerra, los conflictos y la violencia hacen que los DF corran un mayor riesgo de padecer una mala salud mental.

(Ferede, 2018; Mooney y French, 2005; Mulcahy et al., 2021; UNESCO, 2017; ACNUR, 2018, 2019)

Sin embargo, el ACNUR se ha fijado el ambicioso objetivo de lograr que la matriculación en la educación terciaria de los refugiados alcance el 15% para 2030, con cifras equivalentes para los jóvenes refugiados de ambos sexos (ACNUR, 2019). Proteger el derecho a la educación superior a través de una óptica de justicia social tiene impactos positivos para los DF, sus familias y las sociedades que los acogen. El acceso y la permanencia en la educación superior son beneficiosos para los estudiantes desplazados, ya que les dan más oportunidades de conseguir un buen trabajo y crear un

17 Incluyendo los refugiados (bajo el mandato del ACNUR y del OOPS), los desplazados internos, los solicitantes de asilo y los venezolanos desplazados en el extranjero.

futuro sostenible para ellos y sus familias (Ferede, 2018; Lowe, 2019). Cuando la educación superior se percibe como más accesible, puede convertirse en un incentivo para que los DF más jóvenes completen su educación primaria y secundaria (Lowe, 2019; ACNUR, 2015), lo que repercute en la movilidad social, la estabilidad financiera y la mejora de la salud, como se ha comentado en secciones anteriores.

El aumento de la participación de los DF en la educación superior puede reforzar los sistemas educativos en beneficio de la sociedad en general, incluyendo los DF y las comunidades de acogida, al enriquecer el entorno académico, aumentar la cohesión social y mejorar la infraestructura y los recursos académicos (ACNUR, s.f.-a). La educación también cumple una función de protección y reconciliación, salvaguardando a los DF de la marginación y el abuso y de la atracción y la retórica de los grupos extremistas, y contribuyendo a las soluciones en contextos de reconstrucción posconflicto (Ferede, 2018; ACNUR, s.f.-a, 2015). Además, la educación superior da a los DF una identidad adicional, la de estudiante, que no está cargada de pérdida y miedo, sino de esperanza y posibilidades (Ferede, 2018).

Algunos apátridas, como los rohingyas en Myanmar, los nubios en Kenia, los dominicanos de origen haitiano, los palestinos en Israel y los bi-doon, también se consideran DF (Instituto sobre Apatridia e Inclusión, 2020). Las personas apátridas no son consideradas nacionales por ningún Estado en virtud de su legislación, ya sea porque nunca tuvieron una nacionalidad o porque la perdieron sin adquirir una nueva. Para finales de 2020, ACNUR calcula que habrá 4,2 millones de apátridas, aunque otras estimaciones elevan la cifra a 10 millones; 1,2 de ellos son desplazados forzados de Myanmar (ACNUR, s.f.-b, 2021b). Sin la ciudadanía, los apátridas están desprotegidos por la legislación nacional y suelen ver mermados sus derechos y libertades, incluyendo su derecho a la educación. Por ejemplo, se exige una prueba de ciudadanía o un documento de identidad para ser admitido en las IES o para acceder a la ayuda financiera necesaria para acceder y completar la educación superior. Esfuerzos como el Pasaporte Europeo de Cualificaciones para los Refugiados y el Pasaporte de Cualificaciones de la UNESCO

para los refugiados y los migrantes vulnerables desempeñan un papel fundamental no solo en el reconocimiento de las cualificaciones, sino también en las diferentes políticas necesarias para ayudar a los desplazados y a las personas en situación de refugio para que puedan acceder a la educación superior.

Migración

La migración, entendida aquí como un proceso voluntario, puede ser interna o internacional. Las cifras de la migración voluntaria interna son difíciles de identificar porque hay que distinguir a los desplazados internos de los migrantes voluntarios. Sin embargo, 1 de cada 8 personas vive fuera de la región donde nació. La mayoría emigra entre los 19 y los 31 años, edades en las que se suelen cursar estudios superiores (Bernard et al., 2018). Por ejemplo, en China, el 31% de las personas entre 15 y 24 años se trasladó por motivos de educación; de forma similar, en Tailandia, fue el 21% (Bernard et al., 2018). La educación de mejor calidad en las zonas urbanas es un motivo notorio de la migración interna de los más jóvenes (UNESCO, 2018). Aunque las razones de la migración relacionada con la educación pueden ser múltiples, es importante señalar que la falta de oportunidades en los lugares de origen de los jóvenes migrantes internos socava su derecho a la educación superior.

Según el último Informe sobre las migraciones en el mundo, hay 272 millones de migrantes internacionales; aunque esta cifra aumenta de forma constante, el porcentaje en comparación con la población mundial sigue siendo pequeño, del 3,5% (OIM, 2019). La mayoría emigra a países de ingresos más altos, que suelen ofrecer más oportunidades de cursar estudios superiores. Sin embargo, casi dos tercios son trabajadores migrantes, lo que significa que es probable que tengan menos oportunidades de participar en la educación superior debido a sus responsabilidades laborales (OIM, 2019). Los jóvenes inmigrantes y los estudiantes inmigrantes de primera generación suelen abandonar la educación antes de tiempo y suelen obtener peores resultados que sus homólogos del país de acogida (UNESCO, 2018), lo que limita sus oportunidades en la educación

superior. No obstante, el nivel educativo de los inmigrantes mejora con el tiempo en relación con sus homólogos en sus países de origen (UNESCO, 2018), lo que facilita el ejercicio de su derecho a la educación superior.

Por supuesto, no todas las migraciones son iguales; de ahí que algunos retos puedan estar más presentes que otros según el caso. Por ejemplo, migrar con documentación elimina la carga que supone para los inmigrantes indocumentados navegar por un sistema de inmigración que puede llevar años y enfrentarse a la amenaza de deportación, lo que tiene consecuencias en la salud mental de las personas y mantiene a los niños fuera de la escuela (Mulcahy et al., 2021; UNESCO, 2018) y de la educación superior a largo plazo. Al igual que los apátridas, los derechos de los jóvenes indocumentados, incluyendo su derecho a la educación superior, están limitados por la falta de ciudadanía, prueba de residencia o estatus migratorio en el país de acogida. Además, incluso cuando los jóvenes indocumentados pueden acceder a la educación superior, cuando terminan sus estudios, es posible que no puedan trabajar legalmente, lo que hace que la educación superior sea menos atractiva para los indocumentados (Frum, 2007).

Las barreras para que los migrantes ejerzan su derecho a la educación superior son similares a los mencionados para los DF. Estas barreras no funcionan de manera segmentada; se alimentan mutuamente, se produce una interseccionalidad, siendo aún más difícil para los migrantes. Por ejemplo, los gobiernos o las IES pueden exigir, a efectos de ayuda financiera, que los estudiantes sean nacionales del país o que revelen su situación de inmigración (combinación de documentación y barrera financiera) (Zota, 2009). La certificación lingüística es también un buen ejemplo de este problema. Muchas IES exigen certificados de idiomas específicos que pueden costar al inmigrante mucho dinero y esfuerzo debido a la combinación requerida de documentación, idioma y barreras financieras (Mulcahy et al., 2021). Sin embargo, es importante señalar que estas barreras no solo limitan el acceso a la educación superior, sino también

su éxito, como muestra claramente los Estados Unidos, de los 30 000 estudiantes indocumentados que se matriculan cada año, menos de 2000 se gradúan (Golash-Boza y Merlin, 2016).

Reconocimiento internacional de cualificaciones

El reconocimiento internacional de las cualificaciones de educación superior es un componente clave del DES, porque permite a las personas utilizar los frutos de su DES después de completar sus estudios. Permite a las personas ser ciudadanos integrales y ejercer las oportunidades que ofrece un título. El reconocimiento internacional de las cualificaciones de educación superior permite que una cualificación de un sistema educativo sea reconocida en otro sistema educativo (UNESCO, 2020a); es decir, que el titular del diploma goce de los mismos derechos que los nacionales con una titulación equivalente (UNESCO, 2017). Esto no solo afecta a los DF y a los inmigrantes que ya han cursado estudios superiores (con o sin prueba documental), sino también a los que migran principalmente para obtener un título y desean utilizarlo en su país de origen o en cualquier otro lado. Además, el reconocimiento también facilita la migración de profesionales altamente cualificados en todo el mundo.

Para facilitar esta movilidad internacional y promover el derecho de las personas a que sus cualificaciones de educación superior sean evaluadas de manera justa, transparente y no discriminatoria, la UNESCO adoptó en 2019 el Convenio Mundial sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior (UNESCO, s.f.-a). La importancia de ratificar el Convenio Mundial es que “los países se comprometen a reforzar la cooperación internacional en materia de educación superior, a elevar su calidad en el país y en el mundo y a contribuir a que la movilidad académica y el reconocimiento de las cualificaciones sean una realidad para millones de personas en todo el mundo” (UNESCO, s.f.-a, párrafo 3). La Convención Mundial aborda específicamente el reconocimiento de las cualificaciones de los refugiados, incluso en los casos en los que faltan pruebas

documentales (UNESCO, s.f.-a)¹⁸. La UNESCO también ha sido pionera en la creación de un Pasaporte de Cualificaciones para los refugiados que “resume y presenta la información disponible sobre el nivel educativo, la experiencia laboral y el dominio del idioma del solicitante”. (UNESCO, 2020d, p. 2). Mientras tanto, los tratados bilaterales y los convenios regionales de reconocimiento de títulos¹⁹ se utilizan con este fin. Sin embargo, estos tratados y convenios no suelen incluir el reconocimiento interregional o internacional de las cualificaciones.

Cabe mencionar que el proceso de reconocimiento suele implicar gastos, como traducciones, tasas de solicitud o incluso estudios o formación complementaria (UNESCO, 2017). Aunque la UNESCO y otras organizaciones internacionales y regionales han realizado importantes esfuerzos en materia de reconocimiento internacional de las cualificaciones de la educación superior, aún queda mucho trabajo por hacer en lo que respecta al reconocimiento internacional de los niveles de educación anteriores. Para los desplazados internos y los migrantes, el reconocimiento del aprendizaje previo es fundamental para ejercer su derecho a la educación superior. Los inmigrantes, especialmente los desplazados forzados, pueden haber perdido u olvidado las pruebas documentales en su proceso de migración; sin embargo, incluso cuando tienen pruebas documentales, estas pueden no ser consideradas suficientes por los países de acogida (UNESCO, 2017). Además, en los casos en los que la migración se produce cuando las personas buscan evitar la guerra y la violencia, las instituciones pueden dejar de existir, lo que se suma a la dificultad del reconocimiento internacional (Ferede, 2018). Un caso similar es el de las personas que huyen de su país por la persecución del gobierno. Sin el apoyo de su gobierno, el reconocimiento internacional puede ser una hazaña imposible (Ferede, 2018).

Sin el reconocimiento de sus estudios primarios o secundarios, según el momento de su formación, en la mayoría de los casos, los inmigrantes

tienen más dificultades para acceder a la educación primaria, secundaria o postsecundaria en el país de destino. Por lo tanto, el reconocimiento internacional de las cualificaciones (educación superior y niveles de educación anteriores) es un componente clave del DES de los refugiados y los migrantes por igual.

18 En el momento de redactar el presente documento, el Convenio Mundial aún no ha entrado en vigor, ya que requiere la ratificación de más Estados.

19 <https://www.unesco.org/en/education/higher-education/conventions>

10 Conclusión

Este documento conceptual ha defendido el DES en el contexto de la evolución del derecho a la educación, como parte integrante del derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida, dado que la educación superior es un bien público que debería estar al alcance de todos. El documento establece un nuevo modelo de justicia social que nos ayuda a comprender mejor los múltiples factores que conforman el DES haciendo hincapié en la necesidad de transformar las estructuras institucionales para situar a todos los estudiantes en el centro de la educación superior.

El modelo se basa en cuatro perspectivas establecidas -el modelo de las 5A, la excelencia inclusiva, los grupos merecedores de equidad y la interseccionalidad-, cada una de las cuales ayuda a poner de manifiesto consideraciones importantes a la hora de aplicar una perspectiva de justicia social al DES. Por ejemplo, el componente de “aceptabilidad” del marco de las 5A plantea cuestiones sobre la pertinencia de la oferta de educación superior y sobre cómo los gobiernos y las IES pueden garantizar la calidad de esta oferta. La noción de excelencia inclusiva define las formas en que el cambio solo puede ser eficaz institucionalmente si se produce desde el liderazgo hacia abajo. La terminología de los grupos que merecen equidad mantiene el enfoque en la necesidad de transformar las estructuras, subrayando que no son los estudiantes los que tienen la culpa, sino los sistemas que los han defraudado. Identificar y reconocer la interseccionalidad de muchos estudiantes, especialmente los que merecen equidad, garantiza que tanto las barreras como las soluciones al DES se elaboren adecuadamente.

Aunque este documento conceptual se centra en el DES, ha demostrado que cualquier debate sobre el acceso a la educación superior debe ser contextualizado como parte del análisis de todo el sistema educativo. El estrechamiento de las vías de acceso a la educación restringe el acceso de las personas a la educación superior, en particular de aquellos que pertenecen a grupos que merecen equidad y que se ven cada vez más desfavorecidos cuanto más intentan avanzar por las etapas de la educación. Este punto adquiere mayor relevancia a medida que un mayor número de estudiantes

intenta progresar a través del conducto, y en el contexto de las implicaciones de la masificación del acceso a la educación superior.

Considerar el derecho a la educación superior desde el punto de vista de la justicia social requiere una comprensión del mérito que tenga en cuenta la intersección de los factores socioeconómicos que pueden influir en el rendimiento de una persona antes de entrar en el sistema. Repensar el mérito en este contexto debería implicar también el reconocimiento del papel que desempeñan las IES en el apoyo a sus estudiantes para que tengan éxito desde su acceso inicial hasta su graduación y más allá. En otras palabras, no se trata solo del resultado final o de las puntuaciones, sino también de cómo las instituciones pueden apoyar la experiencia de aprendizaje para mejorar el éxito de los estudiantes.

Aunque el éxito de los estudiantes no siempre se toma en cuenta al examinar el derecho a la educación superior, este documento conceptual ha mostrado la importancia de adoptar un enfoque más amplio. Después de haber superado múltiples barreras para llegar a la educación superior, muchos estudiantes -especialmente los que pertenecen a grupos que merecen equidad- pueden seguir experimentando desafíos que amenazan su capacidad para completar sus estudios o para beneficiarse plenamente de la experiencia de la educación superior.

El éxito de los estudiantes puede mejorar cuando la oferta de educación superior es de buena calidad y es pertinente. Esto requiere un examen en el ámbito del sistema de la diferenciación institucional y la garantía de que se dispone de una oferta adecuada, ya sea a través de IES especializadas, formas culturalmente apropiadas de enseñanza y aprendizaje, y/o el aprovechamiento de los beneficios de la tecnología. La calidad y la pertinencia también se extienden a lo largo de la vida de una persona, lo que pone de manifiesto las conexiones entre el DES y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En el contexto de la excelencia inclusiva, el documento conceptual examinó cómo las políticas institucionales y la administración pueden promover el DES. El fomento de una mentalidad de justicia

social en la dirección de las IES y la aceptación genuina de la diversidad estructural deben formar parte de los esfuerzos por reformar las estructuras y los sistemas de educación superior que durante demasiado tiempo han sido excluyentes y poco acogedores. Los procesos administrativos que eliminan las barreras institucionales y están coordinados en su apoyo a los estudiantes reforzarán la mentalidad con acciones y estrategias concretas.

La eterna cuestión de cómo debe financiarse la educación superior es fundamental para el DES. Los que defienden la gratuidad total de la educación superior señalan los países en los que se ha implantado y los riesgos de depender de la educación superior privada para satisfacer la demanda de los estudiantes. Los argumentos contrarios apuntan a las presiones cada vez mayores sobre el financiamiento estatal, así como al hecho de que, mientras los estudiantes de entornos favorecidos acceden a la educación superior de forma desproporcionada, la educación superior gratuita solo serviría para reproducir las desigualdades existentes.

Con el aumento de las migraciones en todo el mundo, los desplazados forzados por la guerra, el cambio climático u otras crisis, se enfrentan a dificultades especiales para acceder a la educación superior. Además, la creciente intensidad de los desplazamientos humanos no ha ido acompañada de esfuerzos concertados a nivel internacional y regional para reconocer los diferentes tipos de cualificación de la educación superior.

Tres áreas de consideración para el futuro

El documento conceptual también identificó tres áreas de creciente preocupación -cómo repensar el “mérito”, cómo financiar la educación superior y cómo garantizar los derechos de los estudiantes en el contexto global- y discutió sus implicaciones para el DES.

La adopción de medidas políticas adecuadas para mejorar la calidad de la escolarización en apoyo de todos los tipos de alumnos ampliará la vía de acceso a la educación, que actualmente es restrictiva con respecto a quién se considera que tiene suficientes “méritos” para acceder a la educación supe-

rior. Esto puede complementarse con políticas que discriminen positivamente a los estudiantes de los grupos que merecen equidad, como las cuotas, y los gobiernos y las IES deberían adoptar un sistema de admisión contextualizado. Las IES también deberían reforzar las políticas y los procedimientos para apoyar a estos estudiantes, por ejemplo, mediante servicios de apoyo personalizados, cursos y materiales curriculares culturalmente adecuados, y también mediante un liderazgo institucional que adopte un enfoque de justicia social.

Para lograr plenamente la justicia social, la educación superior debería ofrecerse a todos los estudiantes de forma gratuita. Reconociendo que esta barrera sistémica puede tardar en ser desmantelada, los estados y las IES pueden dirigirse inicialmente a los grupos que merecen equidad para garantizar que reciban la educación superior sin costo alguno. La actividad privada en la educación superior debe regularse para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación superior que cumpla el principio de “aceptabilidad” del modelo de las 5A. También es necesario llegar a un consenso para que ninguna oferta privada de enseñanza superior tenga ánimo de lucro.

Garantizar los derechos de los estudiantes en un contexto global exigirá intensificar los esfuerzos para desarrollar mecanismos que reconozcan el aprendizaje previo y las cualificaciones de los refugiados y desplazados forzados. En el ámbito internacional, esto puede lograrse con un mayor número de países que se adhieran a la prueba del Pasaporte de Calificaciones de la UNESCO. A nacional e institucionalmente, los cambios en las políticas y reglamentos relativos a la admisión en la educación superior deben tener como objetivo reducir las barreras administrativas y financieras para quienes se ven obligados a abandonar su país de origen. Cada signatario que se suma al Convenio mundial sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior y a los Convenios regionales pertinentes da peso a los esfuerzos internacionales para reforzar la cooperación y mejorar la calidad de la educación superior en todo el mundo.

Estas tres áreas siguen siendo preocupantes porque no hay soluciones fáciles y, lo que es más

importante, las circunstancias globales actuales parecen estar exacerbándolas. Por ello, garantizar el DES en todos los contextos nacionales y poner en práctica el marco de justicia social requerirá considerables esfuerzos a largo plazo que incluyan y comprometan a una amplia gama de partes interesadas. Este compromiso por parte de los Estados, las IES y la comunidad internacional serviría para impulsar una acción continuada para que el derecho a la educación superior sea realmente un derecho del que disfruten todos a lo largo de la vida.

Referencias

- Agosti, C. I., & Bernat, E. (2018). *University pathway programs: Local responses with in a growing global trend*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72505-5>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & de Wit, H. (2017). *Responding to massification: Differentiation in postsecondary education worldwide*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-083-7>
- Altioek, B., Demiryontar, B., & Osseiran, S. (2021). *Superdiversity in higher education settings: A state-of-the-art report*. UNIC. <https://unic.eu/storage/app/media/uploaded-files/101004042deliverable55d43-state-of-the-art-report-of-the-literature-on-superdiversity-and-higher-education-1.pdf>
- Atchoarena, D. (2021). Universities as lifelong learning institutions: A new frontier for higher education? In H. Van't Land, A. Corcoran, & D. Iancu (Eds.), *The Promise of Higher Education* (pp. 311–319). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_47
- Antonio, A., & Tuffley, D. (2014). *Digital literacy in the developing world: a gender gap*. The Conversation. <https://theconversation.com/digital-literacy-in-the-developing-world-a-gender-gap-28650>
- Arbelo-Marrero, F., & Milacci, F. (2016). A phenomenological investigation of the academic persistence of undergraduate Hispanic nontraditional students at Hispanic serving institutions. *Journal of Hispanic Higher Education*, 15(1), 22–40. <https://doi.org/10.1177/1538192715584192>
- Arboleda Toro, N., & Rama Vitale, C. (Eds.). (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades*. Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual. https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf
- Arshad, M., Dada, R., Elliott, C., Kalinowska, I., Khan, M., Lipiński, R., Vassanth, V., Bhandal, J., Schneider, M. de Q., Georgis, I., & Shilston, F. (2021). Diversity or decolonization? Searching for the tools to dismantle the 'master's house.' *London Review of Education*, 19(1), 1–18. <https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.19>
- Arshad, R. (2021, September 14). *Decolonising the curriculum – how do I get started?* THE Campus. <https://www.timeshighereducation.com/campus/decolonising-curriculum-how-do-i-get-started>
- Atuahene, F., & Owusu-Ansah, A. (2013). A descriptive assessment of higher education access, participation, equity, and disparity in Ghana. *SAGE Open*, 3(3), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2158244013497725>
- Aubry, S., de Koning, M., & Adamson, F. (2021). Chapter 1: Developing human rights guiding principles on state obligations regarding private education. In F. Adamson, S. Aubry, M. Koning & D. Dorsi, *Realizing the Abidjan Principles on the right to education* (pp. 1–23). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839106033.00009>
- Bagde, S. K., Epple, D., & Taylor, L. (2016). Does affirmative action work? Caste, gender, college quality, and academic success in India. *American Economic Review*, 106(6), 1495–1521. <https://doi.org/10.1257/aer.20140783>
- Baker, Z. (2016). Review of the book *Students, markets and social justice: Higher education fee and student support policies in Western Europe and beyond*, by H. Ertl & C. Dupuy (Eds). *Power and Education*, 8(1), 106–108. <https://doi.org/10.1177/1479972316628924>
- Bamberger, A. (2019). Current Developments in Tertiary Education Inclusion and Attainment in Israel. *International Briefs for Higher Education Leaders*, 8, 12–14. <https://www.acenet.edu/Documents/International-Briefs-2019-Attainment-and-Inclusion.pdf>

- Barida, M., Rofiah, N. H., & Fitriawanati, M. (2020). Acceptability of students with disabilities in higher education: Towards inclusive education at Universitas Ahmad Dahlan, Indonesia. *International Journal of Educational Research Review*, 5(2), 151-158. <https://doi.org/10.24331/ijere.696580>
- Barr, N., & Crawford, I. (2005). *Financing higher education: Answers from the UK*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203321515>
- Barros, R., & Biasin, C. (2019). The right of adults to education: A comparative analysis from the Portuguese and Italian policy agenda. *Research in Comparative and International Education*, 14(4), 477–501. <https://doi.org/10.1177/1745499919881027>
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8535.2007.00793.X>
- Bergan, S., Gallagher, T., Harkavy, I., Munck, R., & van't Land, H. (2021). Higher education's response to the Covid-19 pandemic—Building a more sustainable and democratic future. Council of Europe.
- Bernard, A., Bell, M., & Cooper, J. (2018). *Internal Migration and Education: A Cross-National Comparison*. UNESCO Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266070>
- Berti, M. (2018). Open educational resources in higher education. *Issues and Trends in Educational Technology*, 6(1), 4-15. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_berti
- Bonasegna Kelly, C. (2013, August 5). *Argentina at the top — for its dropout rate!* Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/argentina-top---its-dropout-rate>
- Brayboy, B. M. J., Solyom, J. A., & Castagno, A. E. (2015). Indigenous peoples in higher education. *Journal of American Indian Education*, 54(1), 154–186. <https://doi.org/10.5749/jamerindieduc.54.1.0154>
- Brennan, J., Enders, J., Musselin, C., Teichler, U., & Välimaa, J. (2008). *Higher education looking forward: An agenda for future research*. European Science Foundation. <http://oro.open.ac.uk/11216/1/HELF1.pdf>
- Brett, M., & Pitman, T. (2018). Positioning pathways provision within global and national contexts. In C. Agosti & E. Bernat (Eds.), *University pathway programs: Local responses within a growing global trend* (pp. 27-42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72505-5_2
- Britton, J., Shephard, N. G., & van der Erve, L. (2019). *Econometrics of valuing income contingent student loans using administrative data: groups of English students*. Institute for Fiscal Studies. doi:10.1920/wp.ifs.2019.0419
- Bualar, T. (2017). Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 469–477. <https://doi.org/10.1007/S12564-017-9512-7>
- Burke, P. J. (2012). *The right to higher education: beyond widening participation*. Routledge.
- Canvas. (2020). *State of student success and engagement in higher education: 2020 global research study and trends*. <https://www.instructure.com/canvas/resources/insights/student-success-engagement-higher-education-research-study-trends>
- Cele, N. (2021). Big data-driven early alert systems as means of enhancing university student retention and success. *South African Journal of Higher Education*, 35(2), 56-72. <https://doi.org/10.20853/35-2-3899>
- Cerro Santamaría, G. del. (2020). Challenges and drawbacks in the marketisation of higher education within neoliberalism. *Review of European Studies*, 12(1), 22-38. <https://doi.org/10.5539/res.v12n1p22>

- Chan, C. D., Erby, A. N., & Ford, D. J. (2017). Intersectionality in practice: Moving to a social justice paradigm to action in higher education. In J. M. Johnson & G. Javier (Eds.), *Queer people of color in higher education* (pp. 9-29). Contemporary Perspectives on LGBTQ Advocacy in Societies
- Chapman, B. (2016). *Income contingent loans in higher education financing*. IZA World of Labor. <https://wol.iza.org/articles/income-contingent-loans-in-higher-education-financing>
- Cheung, B. (2003). Higher education financing policy: Mechanisms and effects. *Essays in Education*, 5(1), 1-16. <https://openriver.winona.edu/eie/vol5/iss1/4>
- Chiarelli-Helminiak, C. M., & Lewis, T. O. (2018). Sustainable development goal 4: When access to education is not enough. *Journal of Access, Retention & Inclusion in Higher Education*, 1(1), 1-11. <https://digitalcommons.wcupa.edu/jarihe/vol1/iss1/2>
- Clayton-Pedersen, A. R., O'Neill, N., & Musil, C. M. (n.d.). *Making excellence inclusive: A framework for embedding diversity and inclusion into colleges and universities' academic excellence mission*. American Association of Colleges and Universities. <https://www.uwp.edu/explore/offices/EDI/upload/Making-Inclusive-Excellence.pdf>
- Collins, C. J., & Kritsonis, W. A. (2006). National viewpoint: The importance of hiring a diverse faculty. *Doctoral forum: National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1), 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499556.pdf>
- Connell-Smith, A., & Hubble, S. (2018). *Widening participation strategy in higher education in England*. House of Commons Library. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-8204/CBP-8204.pdf>
- Cooper, P. (2016, July 27). Hillary Clinton's free college 2.0 doesn't cut it. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/prestoncooper/2016/07/27/clintons-free-college-2-0-doesnt-cut-it>
- Crawford, C., Gregg, P., Macmillan, L., Vignoles, A., & Wyness, G. (2016). Higher education, career opportunities, and intergenerational inequality. *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4), 553-575. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grw030>
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Curtis, M. (2009). *A world of discrimination: minorities, indigenous peoples and education*. Minority Rights Group International. <https://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-655-A-world-of-discrimination.pdf>
- Davis, S. K., & Hadwin, A. F. (2021). Exploring differences in psychological well-being and self-regulated learning in university student success. *Frontline Learning Research*, 9(1), 30-43. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i1.581>
- Department of Higher Education and Training (2020). *Language framework for public higher education, Higher Education Act 101 of 1997 as amended*. Ministry of Higher Education, South Africa. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/202011/43860gon1160.pdf
- Dessauvagie, A. S., Dang, H. M., Nguyen, T. A. T., & Groen, G. (2022). Mental health of university students in Southeastern Asia: A systematic review. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 34(2-3), 172-181. <https://doi.org/10.1177/10105395211055545>
- Diris, R., & Ooghe, E. (2018). The economics of financing higher education. *Economic Policy*, 33(94), 265-314. <https://doi.org/10.1093/epolic/eiy003>
- Dixon, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*, 10(2), 1-13. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1744>

- Dynarski, S. M. (2003). Does aid matter? Measuring the effect of student aid on college attendance and completion. *American Economic Review*, 93(1), 279–288. <https://doi.org/10.1257/000282803321455287>
- Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. The Pell Institute. http://www.pellinstitute.org/downloads/publications-Moving_Beyond_Access_2008.pdf
- Essop, A. (2020). *The changing size and shape of the higher education system in South Africa, 2005–2017* (Issue July). Ali Mazrui Centre for Higher Education Studies. <https://heltasa.org.za/wp-content/uploads/2020/08/Size-and-Shape-of-the-HE-System-2005-2017.pdf>
- Eurydice. (2019, December 18). *Educational support and guidance*. European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-77_en
- Fadhil, I., & Sabic-El-Rayess, A. (2021). Providing equity of access to higher education in Indonesia: A policy evaluation. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education*, 3(1), 57–75. <https://doi.org/10.23917/IJOLAE.V3I1.10376>
- Farhan, B. Y. (2014). Tuition elasticity of demand as a tool to manage higher education institutions. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(5), 159–172.
- Ferede, M. K. (2018). *Higher education for refugees*. UNESCO Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266075>
- Flanagan Borquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: Realidades y desafíos. *Revista de La Educación Superior*, 46(183), 87–104. <https://doi.org/10.1016/J.RESU.2017.06.003>
- Francis, P. C., & Horn, A. S. (2016). *Campus-based practices for promoting student success: Counseling Services*. Midwestern Higher Education Compact. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566750.pdf>
- Fraser-Moleketi, G. (2021, April 22). *The impact of COVID-19 on higher education*. Accord. <https://www.accord.org.za/analysis/the-impact-of-covid-19-on-higher-education/>
- Frum, J. L. (2007). Postsecondary educational access for undocumented students: Opportunities and constraints. *American Academic*, 3, 81–108. http://co.aft.org/files/article_assets/F3B15808-D70F-7D14-272CD39086F03DB2.pdf
- Fry, R., & Cilluffo, A. (2019, May). *A rising share of undergraduates are from poor families*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2019/05/22/a-rising-share-of-undergraduates-are-from-poor-families-especially-at-less-selective-colleges/>
- Gaebel, M., & Stoeber, H. (2021). *The impact of Covid-19 on European higher education*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/the%20impact%20of%20covid-19%20on%20european%20higher%20education.pdf>
- Gallop, C. J., & Bastien, N. (2016). Supporting success: Aboriginal students in higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 206–224. <https://doi.org/10.47678/CJHE.V46I2.184772>
- Gandhi, M. (2018). A double-edged sword—thoughts on the massification of higher education in India. *Higher Education in Asia*, 57–77. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0248-0_5
- Garvey, J. C., Taylor, J. L., & Rankin, S. (2015). An examination of campus climate for LGBTQ community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(6), 527–541. <https://doi.org/10.1080/10668926.2013.861374>
- Gate, N. K., & Ward, N. (2017, March 17). Why LGBTQ inclusivity still matters in higher education. *The Conversation UK*. <https://theconversation.com/why-lgbtq-inclusivity-still-matters-in-higher-education-74273>

- Gayardon, A. de (2017). Free higher education: Mistaking equality and equity. *International Higher Education*, (91), 12-13. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10127>
- Giannakis, M., & Bullivant, N. (2016). The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 630-648. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.1000280>
- Giardili, S. (2018). *University quotas and peers' achievement* (Working paper 85). School of Economic and Finance, Queen Mary University of London. <https://www.qmul.ac.uk/sef/media/econ/research/workingpapers/2017/items/wp854.pdf>
- Gindin, S. (2002, June 1). *Social justice and globalization: Are they compatible?* Monthly Review. <https://monthlyreview.org/2002/06/01/social-justice-and-globalization-are-they-compatible/>
- Global Education Monitoring Report & UNESCO IIEP. (2017). *Six ways to ensure higher education leaves no one behind* (Policy Paper 30). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247862>
- Goel, V. (2013). *Access, equity and quality in private higher education*. Commonwealth Education Partnership. <https://www.cedol.org/wp-content/uploads/2013/11/2-Access-equity-and-quality-in-private.pdf>
- Golash-Boza, T., & Merlin, B. (2016, November 24). *Here's how undocumented students are able to enroll at American universities*. The Conversation. <https://theconversation.com/heres-how-undocumented-students-are-able-to-enroll-at-american-universities-69269>
- Gómez, A. J. V., & Fernández, Y. Z. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(Special issue), 97-104. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/055>
- Gordon, S. R., Elmore-Sanders, P., & Gordon, D. R. (2018). Everyday practices of social justice: examples and suggestions for administrators and practitioners in higher education. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 6(1), 68-83. <https://doi.org/10.31274/jctp-180810-70>
- The Chronicle of Higher Education (2019). *Key takeaways: The truth about student success*. https://chronicle-assets.s3.amazonaws.com/5/items/biz/pdf/KeyTakeaway_StudentSuccess_Jenzabar_v4%20copy.pdf
- Grahe, J. E., Cuccolo, K., Leighton, D. C., & Cramblet Alvarez, L. D. (2020). Open science promotes diverse, just, and sustainable research and educational outcomes. *Psychology Learning & Teaching*, 19(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1475725719869164>
- Grimwood, M. E. (2016). What do LGBTQ students say about their experience of university in the UK? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(4), 140-143. <https://doi.org/10.1080/13603108.2016.1203367>
- Hajrullai, H., & Saliu, B. (2016). The application of 4-A scheme in the context of higher education in Macedonia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 70-74. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.018>
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & Neela, E. M. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54(3), 435-448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>
- Hanson, M. (2021, July 10). *Average student loan debt*. Education Data Initiative. <https://educationdata.org/average-student-loan-debt>
- Hope, J., & Quinlan, K. M. (2020). Staying local: how mature, working-class students on a satellite campus leverage community cultural wealth. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2542-2555. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1725874>

- Hornsby, D. J., & Osman, R. (2014). Massification in higher education: Large classes and student learning. *Higher Education*, 67, 711–719. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1>
- Hottenstein, K., Phillips, R., Rabbitt, K., Summers, S., & Weaver, G. (2021, March 24). *Rethinking the academy: Lessons from higher ed's response to equity concerns during COVID-19*. Higher Education Today. <https://www.higheredtoday.org/2021/05/24/rethinking-academy-lessons-higher-eds-response-equity-concerns-covid-19/>
- Hubble, S., Bolton, P., & Lewis, J. (2021). *Equality of access and outcomes in higher education in England*. UK Parliament Library. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-9195/CBP-9195.pdf>
- Huelsman, M. (2015). *The case for debt-free public college*. Demos. <https://www.demos.org/sites/default/files/publications/thecasefor-debtfreecollege-mark.pdf>
- Ilie, S., Rose, P., & Vignoles, A. (2021). Understanding higher education access: Inequalities and early learning in low and lower-middle-income countries. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1237–1258. <https://doi.org/10.1002/BERJ.3723>
- Inter-Institutional Advisory Committee. (2021). *Scarborough Charter*. National Dialogues and Action for Inclusive Higher Education and Communities. https://www.utsc.utoronto.ca/principal/sites/utsc.utoronto.ca/principal/files/docs/Scarborough_Charter_EN_Nov2022.pdf
- IOM. (2019). *World migration report 2020*. Publications. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>
- Jääskeläinen, T. (2021). Tuition fees, entrance examinations and misconceptions about equity in higher music education. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 4–19. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2803>
- Japel, C., & Friendly, M. (2018). *Inequalities in access to early childhood education and care in Canada: The equal access study*. Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Expertisen/WEB_DJI_Report_Canada.pdf
- Johnstone, D. B. (2006). *Financing higher education: Cost-sharing in international perspective* (vol. 3). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789087900939>
- Jungblut, J., & Maassen, P. (2020). Higher education systems, Types of. In P. Nuno Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *The international encyclopedia of higher education systems and institutions* (pp. 1649–1656). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_21
- Kakuchi, S. (2021, November 26). *Student dropout rate due to COVID-19 is still rising*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=202111261339042>
- Kamanzi, P. C., Goastellec, G., & Pelletier, L. (2021). Mass university and social inclusion: The paradoxical effect of public policies. *Social Inclusion*, 9(3), 32–43. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4165>
- Karpati, A. (2011). *Digital literacy in education*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. https://iite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/en/digital_literacy.pdf
- Kelly, R. (2021, November 3). *6 ways COVID-19 and social justice intersect in higher education*. Campus Technology. <https://campustechnology.com/articles/2021/03/11/6-ways-covid-19-and-social-justice-intersect-in-higher-ed.aspx>
- Kinard, C., Pickett, T., & Shchetynska, A. (2019). How leaders create the conditions for equity. in *instructional modules for professional learning responding to opportunities and valuing educators (IMPROVE)*. School of Education at Digital Commons at Gardner-Webb University. <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/improve/19/>

- Klitgaard, R. E., Akbar, F., Hakeem, S., & Raffi, R. (1979). Merit and admissions policy: Case studies from Pakistan. *Comparative Education Review*, 23(2), 271-282. <https://doi.org/10.1086/446038>
- Knight, J., & Motala-Timol, S. (2020). Tertiary education in Mauritius: Increasing access through international program and provider mobility. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 207-227. <https://doi.org/10.1177/1028315320932321>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., & Buckley, J. A. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative. https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- Liu, Y., Green, A., & Pensiero, N. (2016). Expansion of higher education and inequality of opportunities: a cross-national analysis. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(3), 242-263. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1174407>
- Lochner, L., & Monge-Naranjo, A. (2016). Student loans and repayment: Theory, evidence, and policy. *Handbook of the Economics of Education*, 5, 397-478. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63459-7.00008-7>
- Lowe, S. (2019). *A bridge to the future: From higher education to employment for displaced youth in Africa*. Mastercard Foundation. <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2019/11/Mastercard-foundation-A-bridge-to-the-future.pdf>
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Mackintosh, W. (2021, October 15). *Open infrastructure award for OER Foundation's FOSS digital learning ecosystem*. OER Foundation. <https://oerfoundation.org/2021/10/15/open-infrastructure-award-for-oer-fs-foss-digital-learning-ecosystem/>
- Mani, D. (2018, October 16). *Education in South Korea*. Education system profiles. <https://wenr.wes.org/2018/10/education-in-south-korea>
- Marken, S. (2020, December 15). Half of college students say COVID-19 may impact completion. *Gallup News*. <https://news.gallup.com/opinion/gallup/327851/half-college-students-say-covid-may-impact-completion.aspx>
- Mato, D. (2020). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. *De Prácticas y Discursos*, 9(13), 1-14. <https://doi.org/10.30972/dpd.9134412>
- McBrien, J. L., Cheng, R., & Jones, P. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1-17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.605>
- McCowan, T. (2012). Is There A universal right to higher education? *British Journal Educational Studies*, 60(2), 111-128. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.648605>
- McDonnell, R. P., & Soricone, L. (2014). *Promoting persistence through comprehensive student supports*. Jobs for the Future. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561305.pdf>
- McKay, J., Pitman, T., Devlin, M., Trinidad, S., Harvey, A., & Brett, M. (2018). The use of enabling programs as a pathway to higher education by disadvantaged students in Australia. In C. Agosti & E. Bernat (Eds), *University pathway programs: Local responses within a growing global trend* (pp. 45-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72505-5_3
- McPhail, C. J. (2021, April 26). *Fostering social justice in higher education*. Diverse: Issues in Higher Education. <https://www.diverseeducation.com/institutions/community-colleges/article/15108962/fostering-social-justice-in-higher-education>

- Meskhi, B., Ponomareva, S., & Ugnich, E. (2019). E-learning in higher inclusive education: needs, opportunities and limitations. *International Journal of Educational Management*, 33(3), 424–437. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2018-0282/FULL/PDF>
- Mestre-Escrivá, M. (2022). *Desafíos en la inclusión en la educación superior: dimensión de participación* [video]. UNESCO IESALC. <https://youtu.be/YLI42xmeek>
- Milem, J. (2003). The educational benefits of diversity: Evidence from multiple sectors. In M. J. Chang, D. Witt, J. Jones, & K. Hakuta (Eds.), *Compelling Interest: Examining the evidence on racial dynamics in higher education* (pp. 126–169). Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804764537-009>
- Mills School of Education. (2019, May 9). *Social justice in education: The role educational leaders play*. <https://online.mills.edu/blog/social-justice-in-education/>
- Mittal, P. (2021). *Future of higher education*. UNESCO IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Mittal-EN.pdf>
- Mohamedbhai, G. (2014). Massification in higher education institutions in Africa: Causes, consequences and responses. *International Journal of African Higher Education*, 1(1), 59–83. <https://doi.org/10.6017/ijahe.v1i1.5644>
- Mok, K. H. (2016). Massification of higher education, graduate employment and social mobility in the Greater China region. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 51–71. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1111751>
- Mooney, E., & French, C. (2005). Education for IDPs: poor marks. *Forced Migration Review*, 22, 58. <https://www.fmreview.org/education-emergencies/mooney-french>
- Morabito, C., Vandenbroeck, M., & Roose, R. (2013). 'The greatest of equalisers': a critical review of international organisations' views on early childhood care and education. *Journal of Social Policy*, 42(3), 451–467. <https://doi.org/10.1017/S0047279413000214>
- Morgan, J., Tumlinson, J., & Vardy, F. (2018). The limits of meritocracy. *IMF Working Papers*, 18(231). <https://doi.org/10.5089/9781484381175.001>
- Mountford-Zimdars, A. (2016). Can holistic and contextualised admission (HaCA) widen access at highly selective universities? Experiences from England and the United States. In A. Mountford-Zimdars & N. Harrison (Eds.), *Access to Higher Education: Theoretical perspectives and contemporary challenges* (pp. 205–215). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315684574>
- Mountford-Zimdars, A., & Moore, J. (2020). Identifying merit and potential beyond grades: opportunities and challenges in using contextual data in undergraduate admissions at nine highly selective English universities. *Oxford Review of Education*, 46(6), 752–769. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1785413>
- Mowbray, C. T., Megivern, D., Mandiberg, J. M., Strauss, S., Stein, C. H., Collins, K., Kopeis, S., Curlin, C., & Lett, R. (2006). Campus mental health services: Recommendations for change. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 226–237. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.2.226>
- Mulcahy, E., Joshua, V., & Baars, S. (2021). *Higher education on hold: Access to higher education for young people with insecure or unresolved immigration status*. Centre for Education and Youth. <https://cfey.org/wp-content/uploads/2021/06/Higher-Education-on-Hold-Access-to-HE-for-young-people-with-insecure-immigration-status-By-The-Centre-for-Education-and-Youth.pdf>

- Mullen, F. (2010). *Barriers to Widening Access to Higher Education*. Scottish Parliament Information Centre (SPICe). http://www.parlaimaid-alba.org/SPICeResources/Research%20briefings%20and%20fact%20sheets/SB_10-07.pdf
- Museus, S. D., Ledesma, M. C., & Parker, T. L. (2015). Racism and racial equity in higher education. *ASHE Higher Education Report*, 42(1), 1-112. <https://doi.org/10.1002/aehe.20067>
- Musingafi, M. C. C., Mapuranga, B., Chiwanza, K., & Zebon, S. (2015). Challenges for open and distance learning (ODL) students: Experiences from students of the Zimbabwe Open University. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 59-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079750.pdf>
- Mutswanga, P., & Chataika, T. (2016). Personal experiences of hearing-impaired people in higher education in Zimbabwe. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 28(2), 124-144. <https://www.ajol.info/index.php/zjer/article/view/140160>
- National Student Clearinghouse Research Center. (2021). *Persistence and retention: Fall 2019 Beginning Cohort*. <https://nscresearch-center.org/wp-content/uploads/PersistenceRetention2021.pdf>
- Nauffal, D., & Skulte-Ouaiss, J. (2018). Quality higher education drives employability in the Middle East. *Education and Training*, 60(9), 1057-1069. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2017-0072/FULL/PDF>
- NCES. (2019, February). *Indicator 23: Postsecondary graduation rates*. NCES. https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_red.asp
- Nichols, S., & Stahl, G. (2019). Intersectionality in higher education research: a systematic literature review. *Higher Education Research and Development*, 38(6), 1255-1268. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>
- Njoku, J. (2016). Access and quality in Nigeria's higher education: Need for a pragmatic approach for sustainable transformation. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(2), 62-66. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v4n.2p.62>
- Nyborg, P. (2010). Higher education as a public good and a public responsibility. *Higher Education in Europe*, 28(3), 355-359. <https://doi.org/10.1080/0379772032000120034>
- Ochnik, D., Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., Jakubiak, M., Schütz, A., Held, M. J., Arzenšek, A., Benatov, J., Berger, R., Korchagina, E. v., Pavlova, I., Blažková, I., Aslan, I., Çınar, O., & Cuero-Acosta, Y. A. (2021). Mental health prevalence and predictors among university students in nine countries during the COVID-19 pandemic: a cross-national study. *Scientific Reports*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-97697-3>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2018). *Education at a Glance*. 2018 OECD indicators. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2020). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8/>
- O'Farrell, L. (2019). *Understanding and enabling student success in Irish higher education*. National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education. <https://www.teachingandlearning.ie/publication/understanding-and-enabling-student-success-in-irish-higher-education/>

- Office for Students. (2018). *Access and participation plans*. Office for Students. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/access-and-participation-plans/>
- Oketch, M. (2016). Financing higher education in sub-Saharan Africa: some reflections and implications for sustainable development. *Higher Education*, 72(4), 525–539. <https://doi.org/10.1007/S10734-016-0044-6/FIGURES/1>
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21(4), 233–241. <https://doi.org/10.1080/1097198X.2018.1542262>
- Patel, V., & Field, K. (2020). *Retaining underserved students*. The Chronicle of Higher Education. <https://www.wisconsin.edu/student-success-leadership-groups/download/RetainingUnderservedStudents.pdf>
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2006). Relationships among structural diversity, informal peer interactions and perceptions of the campus environment. *The Review of Higher Education*, 29(4), 425–450. <https://doi.org/10.1353/RHE.2006.0037>
- QAA. (2015). *The UK quality code for higher education: Overview and the expectations*. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/quality-code-overview-2015.pdf?sfvrsn=d309f781_6
- Radhakrishnan, V., Sen, S., & Nihalani, J. (2021). Drop out rate of SC/STs relatively higher in IITs and IISERs. The Hindu. <https://www.thehindu.com/data/data-drop-out-rate-of-scsts-relatively-higher-in-iits-and-iisers/article35901695.ece>
- Ranieri, N., & Barbosa Lima, S. H. (2018). Digital literacy rights and online risks: which has the upper hand? *International Journal of Education Law and Policy*, 14, 27–36.
- Rankin, S., Weber, G., Blumenfeld, W., & Frazer, S. (2010). *2010 state of higher education for lesbian, gay, bisexual & transgender people*. Campus Pride. <https://www.campuspride.org/wp-content/uploads/campuspride2010lgbtreportsummary.pdf>
- Reid, J. (2006). *Barriers to Maori Student Success at the University of Canterbury* (Master's thesis, University of Canterbury). <https://doi.org/10.26021/4956>
- Reimer, D., & Jacob, M. (2011). Differentiation in higher education and its consequences for social inequality: Introduction to a special issue. *Higher Education*, 61(3), 223–227. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9373-z>
- Ross, S. N. (2014). Diversity and intergroup contact in higher education: exploring possibilities for democratization through social justice education. *Teaching in Higher Education*, 19(8), 870–881. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934354>
- Sabharwal, N. S., & Malish, C. M. (2017). Student Diversity and challenges of inclusion in higher education in India. *International Higher Education*, 91, 25–27. <https://doi.org/10.6017/IHE.2017.91.10136>
- Sabzalieva, E., Liu, B., & Mutize, T. (2021, May 8). The impact of the digital divide on student mobility. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210504145617353>
- Salazar, M., Norton, A. S., & Tuitt, F. A. (2010). Weaving promising practices for inclusive excellence into the higher education classroom. *To Improve the Academy*, 28(1), 208–226. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2010.tb00604.x>
- Salmi, J. (2018). *All around the world: Higher education equity policies across the globe*. Lumina Foundation. <https://worldaccesshe.com/wp-content/uploads/2018/11/All-around-the-world-Higher-education-equity-policies-across-the-globe-.pdf>

- Salmi, J., & Bassett, R. M. (2012). *Opportunities for all? The equity challenge in tertiary education*. Salzburg Global Seminar. https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2012/495/Session_Document_OpportunitiesforAll_495.pdf
- Salmi, J., & D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47–72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sawahel, W. (2020, March 26). *Union opposes online classes as 'violation of equality.'* University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200325083138992>
- Schendel, R., & McCowan, T. (2016). Expanding higher education systems in low-and middle-income countries: the challenges of equity and quality. *Higher Education*, 72, 407–411. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0028-6>
- Scottish Higher Education Enhancement Committee International. (2009). *Supporting student success: A forward-looking agenda*. QAA Scotland. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/supporting-student-success-a-forward-looking-agenda.pdf?sfvrsn=3847f581_12
- SDG-Education 2030 Steering Committee. (2020). *Making higher education more inclusive*. <https://sdg4education2030.org/sites/default/files/2020-07/Making%20Higher%20Education%20more%20inclusive.pdf>
- Shamatov, D. (2014). The impact of standardized testing on university entrance issues in Kyrgyzstan. *European Education*, 44(1), 71–92. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934440104>
- Singh, M. (2011). The place of social justice in higher education and social change discourses. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(4), 481–494. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.581515>
- Skilbeck, M., & Connell, H. (1998). The management and financing of higher education. *Prospects*, 28(3), 409–427. <https://doi.org/10.1007/bf02736815>
- Soares, J. A. (2017). Meritocracy dismissed. *Ethnic and Racial Studies*, 40(13), 2300–2307. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1344271>
- Spieß, C. K., & Wrohlich, K. (2010). Does distance determine who attends a university in Germany? *Economics of Education Review*, 29(3), 470–479. <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2009.10.009>
- Steinmetz, K. (2020, February 20). She coined the term 'intersectionality' over 30 years ago. Here's what it means to her today. *Time Magazine*. <https://time.com/5786710/kimberle-crenshaw-intersectionality/>
- Stewin, E. (2013). *An exploration of food security and identity among international students studying in Guelph and Windsor, Ontario, Canada* (Master's thesis, University of Guelph). The Atrium. <http://hdl.handle.net/10214/6640>
- Stumpf, R., Griesel, L., Hall, M., Mandew, B., Melck, A., Ouma, W. G., Ralebipi, R., & Tshiwula, L. (2008). *Tuition fees higher education institutions in South Africa*. Higher Education South Africa. <https://www.saide.org.za/resources/Library/HESA%20-%20Tuition%20Fees.pdf>
- Taner, S. (2021, January 11). *Transforming higher education post COVID-19*. Global University Network for Innovation. <https://www.guninetwork.org/report/transforming-higher-education-post-covid-19>
- Taylor, K. (2022, February 4). *First Nations students need culturally safe spaces at their universities*. The Conversation. <https://theconversation.com/first-nations-students-need-culturally-safe-spaces-at-their-universities-175521>
- Tehmina N. Basit, & Tomlison Sally. (2012). *Social inclusion and higher education*. Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t891n1>

- Tetty, W. (2019, February 25). Inspiring inclusive excellence. *University of Toronto Scarborough News*. <https://utsc.utoronto.ca/news-events/inspiring-inclusive-excellence-professor-wisdom-tetty-installation-address>
- The Abidjan Principles' Drafting Committee. (2019). *The Abidjan principles: Guiding principles on the human rights obligations of States to provide public education and to regulate private involvement in education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/The%20Abidjan%20Principles_En_2019.pdf
- The Institute on Statelessness and Inclusion. (2020). *The world's stateless: Deprivation of nationality*. https://files.institutesi.org/WORLD'S_STATELESS_2020.pdf
- Tlali, N., Mukurunge, T., & Bhila, T. (2019). Examining the implications of massification of education on quality assurance and assessment in higher institutions in Lesotho. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(3), 1561-1568. <https://doi.org/10.31142/ijtsrd23493>
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable* (primer no. 3). Right to Education Initiative. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- Trahar, S., Timmis, S., Lucas, L., & Naidoo, K. (2020). Rurality and access to higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(7), 929-942. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1810895>
- UNESCO. (n.d.-a). *Global convention on the recognition of qualifications concerning higher education*. UNESDOC. Retrieved November 12, 2021, from <https://en.unesco.org/themes/higher-education/recognition-qualifications/global-convention>
- UNESCO. (n.d.-b). *Promoting peace, ethics, and dialogue*. Retrieved February 7, 2022, from <https://en.unesco.org/themes/promoting-peace-ethics-dialog>
- Convention against Discrimination in Education, December 14, 1960. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=-DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2000). *The right to education: towards education for all throughout life*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119720>
- UNESCO. (2015). Incheon declaration and framework for action. In *Education 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2017). *Protecting the right to education for refugees*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076>
- UNESCO. (2018). *Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- UNESCO. (2020a). *A practical guide to recognition. Implementing the global convention on the recognition of qualifications concerning higher education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374905>
- UNESCO. (2020b). *Derecho a la educación bajo presión: principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Perú*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375182>
- UNESCO. (2020c). *UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- UNESCO. (2020d). *UNESCO qualifications passport for refugees and vulnerable migrants: information notes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374690>

- UNESCO. (2021a). *COVID-19: reopening and reimagining universities Survey on higher education through UNESCO National Commissions*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174>
- UNESCO. (2021b). *UNESCO recommendation on open science*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949>
- UNESCO. (2021c). *Right from the start: build inclusive societies through inclusive early childhood education* [Policy Paper 46]. Global Education Monitoring Report. <https://en.unesco.org/gem-report/rightfromthetart>
- UNESCO. (2022). *The right to education in the 21st century: findings from the international seminar on the evolving right to education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381108>
- UNESCO IESALC. (2020a). *Towards universal access to higher education: international trends*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686>
- UNESCO IESALC. (2020b, November 18). *Racism in the Academy: Global perspectives on multiple forms of racism and struggles for equity*. <https://www.youtube.com/watch?v=Li-lxLUIB2wU&t=1s>
- UNESCO IESALC. (2021a). *Women in higher education: has the female advantage put an end to gender inequalities?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377182>
- UNESCO IESALC. (2021b, February 1). *The successful completion of the digital competence in emergencies program opens a new stage for higher education in Peru*. News. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2021/02/01/the-successful-completion-of-the-digital-competence-in-emergencies-program-opens-a-new-stage-for-higher-education-in-peru/>
- UNESCO IESALC. (2022a). *Moving minds: opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380988>
- UNESCO IESALC. (2022b). *Desafíos de la inclusión en educación superior: dimensión acceso equitativo* [video]. UNESCO IESALC. <https://youtu.be/xFGnjN4EFM4>
- UNESCO IESALC. (2022c, April 1). *Six lessons from the International Day for the Elimination of Racial Discrimination*. Equity and Inclusion. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2022/04/01/six-lessons-from-the-international-day-for-the-elimination-of-racial-discrimination/>
- UNESCO IESALC. (2022d, April 10). *Public goods, common goods and global common goods: a brief explanation*. Blog. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2022/04/10/public-goods-common-goods-and-global-common-goods-a-brief-explanation/>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (n.d.). *International research project: The contribution of higher education institutions to lifelong learning*. Retrieved February 21, 2022, from <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/higher-education-lifelong-learning>
- UNHCR. (n.d.-a). *Tertiary education*. Retrieved October 26, 2021, from <https://www.unhcr.org/tertiary-education.html>
- UNHCR. (n.d.-b). *What is statelessness?* <https://www.unhcr.org/ibelong/wp-content/uploads/UNHCR-Statelessness-2pager-ENG.pdf>
- UNHCR. (2015). *Education Brief 7: Higher education considerations for refugees in countries affected by the Syria and Iraq crises*. <https://www.unhcr.org/publications/education/568bc5279/education-brief-7-higher-education-considerations-refugees-countries-affected.html>
- UNHCR. (2018). *Turn the tide: Refugee education in crisis*. <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>
- UNHCR. (2019). *Education 2030: A strategy for refugee inclusion*. <https://www.unhcr.org/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>

- UNHCR. (2021a). *Coming together for refugee education*. <https://www.unhcr.org/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>
- UNHCR. (2021b). *Global trends in forced displacement*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/60b638e37/global-trends-forced-displacement-2020.html>
- United Nations. (1948). *United Nations Human Rights Declaration*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations (2007). *General Assembly Declaration of the Rights of Indigenous Peoples* (a/Res/61/295). https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UN-DRIP_E_web.pdf
- United Nations. (2020). *Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Usher, A. (2017). The emergence (and perils) of income-targeted free tuition. *International Higher Education*, 91, 13–15. <https://doi.org/10.6017/IHE.2017.91.10128>
- Usher, A., & Burroughs, R. (2018). *Targeted free tuition: A global analysis*. Higher Education Strategy Associates. <https://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2018/09/HE-SA-Targeted-Free-Tuition-A-Global-Analysis-FINAL-Embargo-Sept-20-2018-1.pdf>
- Vasavi, A. R. (2020). *Rethinking mass higher education: towards community integrated learning centres*. UNESCO Futures of Education Initiative. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374442>
- Velayutham, S. (2021). Understanding how the marketisation of higher education contributes to increased income inequality and decreased social mobility. In J. D. Branch & B. Christiansen (Eds.), *The marketisation of higher education* (pp. 371–395). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67441-0_16
- Wallon, G., Bendiscioli, S., & Garfinkel, M. (2015). *Exploring quotas in academia*. EMBO. https://www.embo.org/documents/science_policy/exploring_quotas.pdf
- Wang, W. (2005). Son preference and educational opportunities of children in China—"I wish you were a boy!" *Gender Issues*, 22(2), 3–30. <https://doi.org/10.1007/s12147-005-0012-4>
- Wangenge-Ouma, G. (2012). Tuition fees and the challenge of making higher education a popular commodity in South Africa. *Higher Education*, 64(6), 831–844. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9531-6>
- Warikoo, N. (2016). *The diversity bargain*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226400280.001.0001>
- Warikoo, N. (2019). The diversity bargain: and other dilemmas of race, admissions, and meritocracy at elite universities. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 457–458. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1531230>
- Waslander, S., Pater, C., & van der Weide, M. (2010). Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education. *OECD Education Working Papers*, 52, 1–92. <https://doi.org/10.1787/5km4pskmmkr27-en>
- White, P. M., & Lee, D. M. (2020). Geographic inequalities and access to higher education: is the proximity to higher education institution associated with the probability of attendance in England? *Research in Higher Education*, 61(7), 825–848. <https://doi.org/10.1007/S11162-019-09563-X/TABLES/8>

Whittaker, R. (2008). *Quality enhancement themes: The first year experience*. Quality Assurance Agency Scotland. <https://dera.ioe.ac.uk/11595/1/transition-to-and-during-the-first-year-3.pdf>

World Bank. (2017). *Higher education for development: An evaluation of the world bank's group support*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2132>

Zota, S. (2009). Unauthorized immigrants' access to higher education: Fifty states, different directions. *Popular Government*, 46–54. <https://www.sog.unc.edu/sites/default/files/articles/article7.pdf>