

Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016

José Joaquín Brunner *editor*
Daniel Andrés Miranda *editor adjunto*

Presentación y Prólogo

A. Los desafíos de la educación superior en el espacio iberoamericano

B. Plataforma Institucional

C. Acceso y oportunidades

D. Personal docente

E. Formación de capital humano avanzado

F. Financiamiento de la educación superior

G. Gobierno y gestión

H. Aseguramiento de la Calidad

I. Balance de tendencias y cambios nacionales

Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016

José Joaquín Brunner
EDITOR / COORDINADOR

Daniel Andrés Miranda
EDITOR ADJUNTO

uni>ersia



EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA
INFORME 2016
Primera edición: noviembre de 2016

© Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 2016

Santa Magdalena 75, piso 11
Providencia, Santiago - Chile
Teléfono: (56) 222 341 128 • 222 341 117
cinda@cinda.cl • www.cinda.cl

EDICIÓN, PRODUCCIÓN E IMPRESIÓN
RIL® editores
Los Leones 2258
7511055 Providencia
Santiago de Chile
Tel. (56-2) 2238100
ril@rileditores.com • www.rileditores.com

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

ISBN 978-956-7106-66-7

Derechos reservados.

C. Acceso y oportunidades

Introducción

En general, los sistemas de educación superior de los países iberoamericanos no muestran cambios relevantes durante el último lustro en esta dimensión (ver cuadro al final de la introducción). En cambio, la tendencia predominante es de continuidad respecto de los procesos de expansión de la matrícula que los sistemas han venido experimentando desde la década del setenta hasta la fecha, los cuales se han acentuado en los últimos diez años.

En efecto, la matrícula muestra un crecimiento de 62% durante la última década, entre 2000 y 2008. Esto significa que actualmente alrededor de 22 millones de personas acceden al sistema de educación terciaria en los países que conforman el espacio iberoamericano, equivalente al 13% de la matrícula mundial.

La progresiva feminización de la matrícula que caracteriza a la expansión de la educación superior es también una tendencia típica, sobre todo en los países desarrollados¹. Sin embargo, el acceso de las mujeres es desigual según áreas del conocimiento, concentrándose en las disciplinas de ciencias sociales, administración, educación y servicios, mientras que los varones tienen una participación relativa superior en las áreas de ciencia y tecnología e ingeniería, industria y construcción.

Desde el punto de vista de la distribución de la matrícula por subsectores institucionales puede observarse que su crecimiento se concentra fuertemente en la educación privada (Brasil, Chile, Perú, República Dominicana, Costa Rica) tanto en el nivel de pregrado como posgrado (en este último, principalmente en países como Brasil y Chile); y de preferencia en el segmento universitario (nivel CINE 5A), sin perjuicio de algunos sistemas que exhiben un aumento de matrícula en la formación técnica (CINE 5B), en casos como Bolivia, Colombia y México). En efecto, el rápido crecimiento de la matrícula privada ha pasado a constituirse en un elemento característico de los sistemas de educación terciaria latinoamericanos. Según cifras del Programa de Investigación en Educación Superior Privada (PROPHE), la región latinoamericana cuenta hoy con la mayor participación de matrícula privada entre todas las regiones del mundo: 48,2%.²

Con todo, el tránsito desde una educación superior masiva hacia una de carácter universal –estadio este último que comienza cuando la tasa bruta de participación en la enseñanza superior alcanza a un 50%³– presenta fuertes diferencias entre países y al interior de los mismos, lo cual se traduce en desiguales oportunidades de acceso. La mayoría de los países de la región muestra tasas de participación del quintil de más altos ingresos del 50% o más –y superior al 80% en países como Colombia y Costa Rica, según indican los respectivos Informes Nacionales– en oposición al quintil más pobre cuya participación en la educación terciaria alcanza a menos de un

¹ La UNESCO, en su *Compendio Mundial de Educación 2010*, da cuenta de este fenómeno.

² Ver Program for Research on Private Higher Education (PROPHE). Disponible en: <http://www.prophe.org>

³ Para una discusión de los procesos de masificación y universalización de la educación superior, véase el volumen editado por Michael Burrage, *Martin Trow – Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal*, The Johns Hopkins University, Baltimore, 2010.

5% en Bolivia, Brasil, Perú, Uruguay, Honduras, y Panamá, según la misma fuente antes citada. Otros factores de desigualdad son el origen étnico y la residencia rural⁴.

Los Informes Nacionales describen el impacto que tiene sobre la equidad en el acceso, la existencia o ausencia de mecanismos de selección para la admisión de estudiantes en las instituciones públicas de educación superior. Varios sistemas utilizan algún tipo de examen estandarizado a fin de medir conocimientos y/o aptitudes que habilitan para la continuación de estudios superiores, mientras otros optan por esquemas de acceso público universal, sin selección en el punto de ingreso. Dado el carácter fuertemente desigual de los sistemas escolares de la mayoría de los países latinoamericanos, cualquier opción que se elija –presencia o ausencia de exámenes de selección para el ingreso a la educación terciaria– resulta insuficiente para asegurar una mejor distribución de oportunidades de acceso al nivel de estudios superiores.

Respecto a la creciente participación del sector privado en la matrícula total, algunos Informes Nacionales manifiestan preocupación por el carácter escasamente regulado de su expansión, la calidad de la formación ofrecida y el costo de los aranceles que, frecuentemente, convierte la capacidad de pago del estudiante en el único mecanismo de selección.

En este contexto se mencionan diversas modalidades tendientes a universalizar la matrícula terciaria, tales como medidas de discriminación positiva, favorables a los grupos tradicionalmente excluidos (Bolivia, Brasil, España, México, Perú, Uruguay), o la existencia de un amplio sistema de becas y créditos, ya sea subsidiado por el Estado o financiado con participación del sistema financiero. Otros esquemas –que funcionan por ejemplo en Chile y Uruguay– descansan sobre un fondo solidario que permite a los estudiantes endeudarse a futuro para cubrir gastos de arancel y manutención; la devolución de este préstamo se ajusta al nivel de ingreso de los graduados, retornando al fondo que debe así mantenerse activo mediante esta suerte de pacto intergeneracional⁵.

⁴ A este respecto véase, por ejemplo, Fundación CeALCI, *El Espacio Iberoamericano de Educación Superior. Diagnóstico y propuestas institucionales*, 2009. Asimismo, CEPAL, *Panorama Social de América Latina 2010*. YUNESCO, *Compendio Mundial de Educación 2009*.

⁵ En Chile ha podido observarse que la solidaridad intergeneracional no parece ser un motivo suficiente para cumplir con el compromiso de devolución del crédito, produciéndose un déficit crónico de dichos fondos.

C.1. Participación

C.1.1. Flujos hacia la educación superior

Indicadores de supervivencia, distribución y avance hacia la educación superior (en porcentaje).

	Transición de primaria a secundaria (%) (2009 - 2010)	Tasa bruta de graduación secundaria (todos los programas) (%)	Tasa bruta de matrícula educación secundaria (todos los programas) %	Tasa Bruta de Ingreso a Educación Superior (%)	Distribución de estudiantes por nivel CINE 1997 (%)		
					Cine 2	Cine 2 y 3	CINE 5 Y 6	CINE 5A	CINE 5B	CINE 6
ARG	99 ¹	70 ¹	89 ¹	71 ¹	67 ¹	32 ¹	1 ¹
BOL	96 ²	82 ¹	80 ¹	..	..	..	..
BRA		..	..	..	87	12	1
CHL	93 ^{**,-2}	..	88 ¹	59 ¹	56 ¹	43 ¹	-- ¹
COL	98	86	96	39	67	32	--
CUB	99 ⁺¹	90 ⁺¹	90 ⁺¹	95	99	.	1
CRI	92	55 [*]	100	..	..	..	..
ECU		60 ¹	75 ^{**,-2}	40 ⁻²	..	..	..
ELS	98	71	65	23	84	16	--
GUA	93 ⁻²	37	59	..	..	..	..
HON		46	73	19 ^{*, -2}	..	..	..
MEX	95	43	89	28	96	4	1
NIC	97 ⁻²	65 ¹	69	..	..	..	..
PAN	99	73	74	45 ¹	93 ¹	7 ¹	--
PAR	90 ¹	76	67 ¹	37 ¹	95 ¹	5 ¹	--
PER	97	92	91	43	69	30	--
DOM	91	112 ¹	76	..	..	..	..
URY	82 ¹	86 ⁻²	90 ¹	63 ¹	89 ¹	11 ¹	-- ¹
VEN	98	71	83	78 ¹	..	24 ¹	..
ESP	99	..	125	73 ¹	82 ¹	14 ¹	4 ¹
PRT		..	107 ¹	62 ¹	96 ¹	-- ¹	4 ¹
AUS		..	131	80	79	18	4
CAN		..	101 ⁻²	..	..	..	..
KOR	100 ¹	..	97	103	75	23	2
EST	99 ¹	..	104 ¹	63 ¹	63 ¹	34 ¹	4 ¹
GBR		..	102 ¹	59 ¹	75 ¹	22 ¹	3 ¹
ALC		..	90	41	82	18	1

Fuente: Sobre la base de Unesco, Compendio Mundial de la Educación 2012. (<http://www.uis.unesco.org/Education/GED%20Documents%20C/ged-2012-sp.pdf>)

.. No hay datos disponibles

* Estimación nacional

** Para datos nacionales: estimación del UIS. Para promedios regionales: imputación parcial debido a cobertura incompleta del país (entre 33% y 60% de la población)

-- magnitud nula o insignificante

. No se aplica

-N Los años se refieren al año escolar N años antes del año de referencia

+N Los años se refieren al año escolar N años después del año de referencia

Los indicadores de matrícula y graduación de estudiantes de secundaria ayudan a pronosticar el potencial de expansión de los sistemas de educación terciaria. En los países de América Latina y el Caribe, la demanda por educación superior continuará probablemente en aumento, pues todavía es amplia la brecha entre las tasas de graduación secundaria y el ingreso al nivel terciario de educación.

Si bien se observa que la mayoría de los países ha logrado un sostenido crecimiento de la enseñanza primaria, al punto que el ingreso al nivel secundario se eleva por sobre el 90% –con excepción de Uruguay para los países con información disponible– en cambio la proporción de jóvenes que permanece y se gradúa en este último nivel muestra rezagos todavía en algunos países, como Guatemala, México, Honduras, Costa Rica y Ecuador.

La tasa bruta de ingreso a la educación superior es especialmente alta en Cuba, Venezuela y España, habiendo aumentado significativamente en la mayoría de los países de la región desde el Informe pasado (2011). A su turno, la distribución de la matrícula terciaria entre programas de ciclo corto (CINE 1997, 5B) y programas de carácter académico-profesional (5A) se claramente favorable hacia este último sector, aunque varios países tienen una participación de más de 30% de su matrícula en el sector de carreras de ciclo corto, como sucede en Chile, Argentina, Colombia y Perú.

C.1.2. Evolución de la matrícula

Número de matriculados de la educación superior por país, 1970-2014

	1970/1971	1980/1981	1990	2000	2010	2013/2014
ARG	274.634	491.473	1.008.231	1.766.933	2.520.985	2.768.211
BOL	35.250	..	128.800	278.763	..	..
BRA	430.473	1.409.243	1.540.080	2.781.328	6.552.707	7.541.112
CHL	78.430	145.497	261.800	452.177	987.643	1.205.182
COL	85.560	271.630	487.448	934.085	1.674.420	2.137.795
CRI	15.473	55.593	74.681	..	..	216.751
CUB	26.342	146.240	242.366	158.674	800.873	301.773
DOM	23.546	..	..	..	..	455.822
ECU	38.692	255.418	197.614	..	..	586.105
ELS	9.515	..	78.211	114.675	150.012	176.293
ESP	224.904	682.568	1.165.771	1.828.987	1.878.973	1.982.162
GUA	15.609	35.898	..	..	..	293.721
HON	..	25.825	43.117	90.620	169.878	185.876
MEX	247.637	853.384	1.314.027	1.962.763	2.847.376	3.419.391
NIC	9.385	35.268	30.733	..	..	..
PAN	8.947	40.369	53.235	118.502	139.116	124.375
PAR	8.172	26.915	32.884	83.088	225.211	..
PER	126.234	306.353	678.236	900.059	1.150.620	..
PRT	50.095	91.373	156.701	373.745	383.627	362.200
VEN	100.767	299.773	528.857	668.109	..	..
AUS	179.664	323.716	485.075	845.132	1.276.488	1.453.521
CAN	..	..	1.840.837	1.212.161	..	..
EST	..	..	26.300	53.613	68.985	64.806
GBR	601.300	795.985	1.177.792	2.024.138	2.479.197	2.352.933
KOR	201.436	538.726	1.630.374	3.003.498	3.269.509	3.342.264

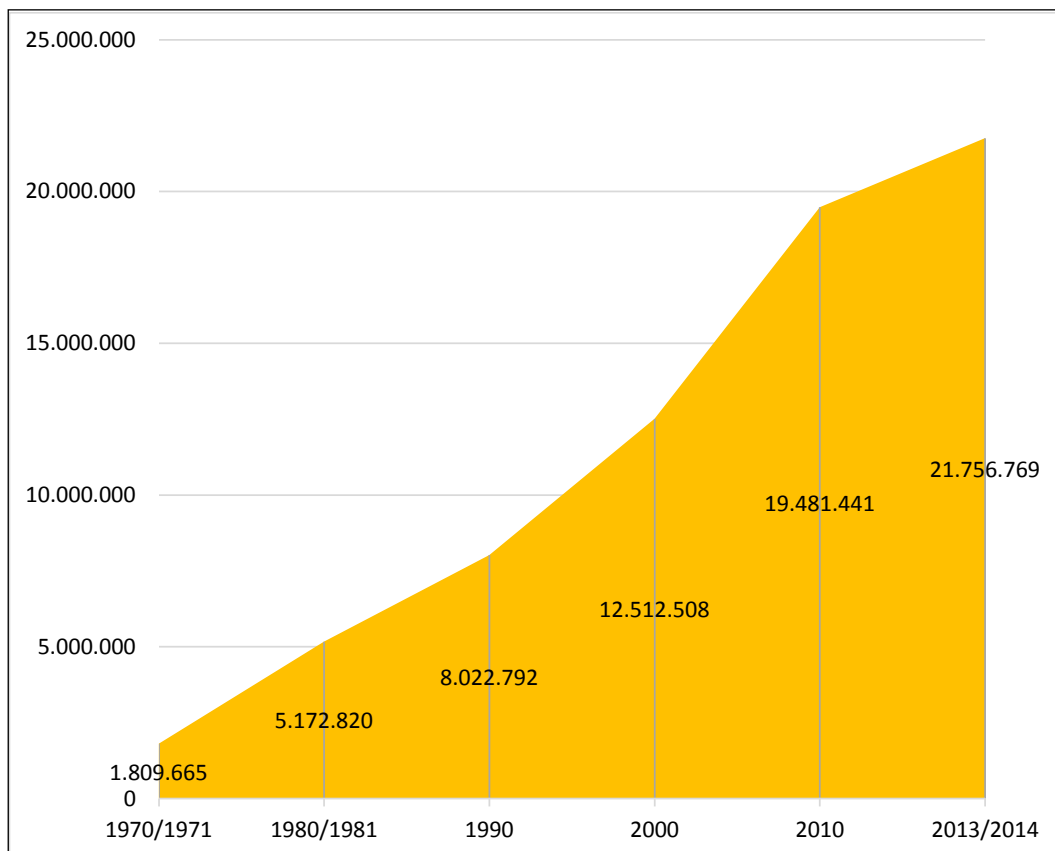
Fuente: Sobre la base de UNESCO Institute for Statistics

.. No hay datos disponibles

Esta Tabla permite observar el sostenido crecimiento que presenta la matrícula de educación superior en todos los países a partir del año 2000. Hay algunos, como Brasil, Chile y Paraguay, en donde la matrícula se ha duplicado durante este período. Además de este fuerte dinamismo, la Tabla muestra los muy diferentes tamaños de los sistemas de educación superior iberoamericanos, desde los pequeños, con menos de 150 mil estudiantes, hasta los grandes sistemas nacionales, con una matrícula en torno a 2 millones de estudiantes, con Brasil más allá, habiendo alcanzado a 7,5 millones el último año.

C.1.3. Expansión del espacio iberoamericano de educación superior

Evolución de la matrícula de educación superior en la región iberoamericana*, 1970-2014



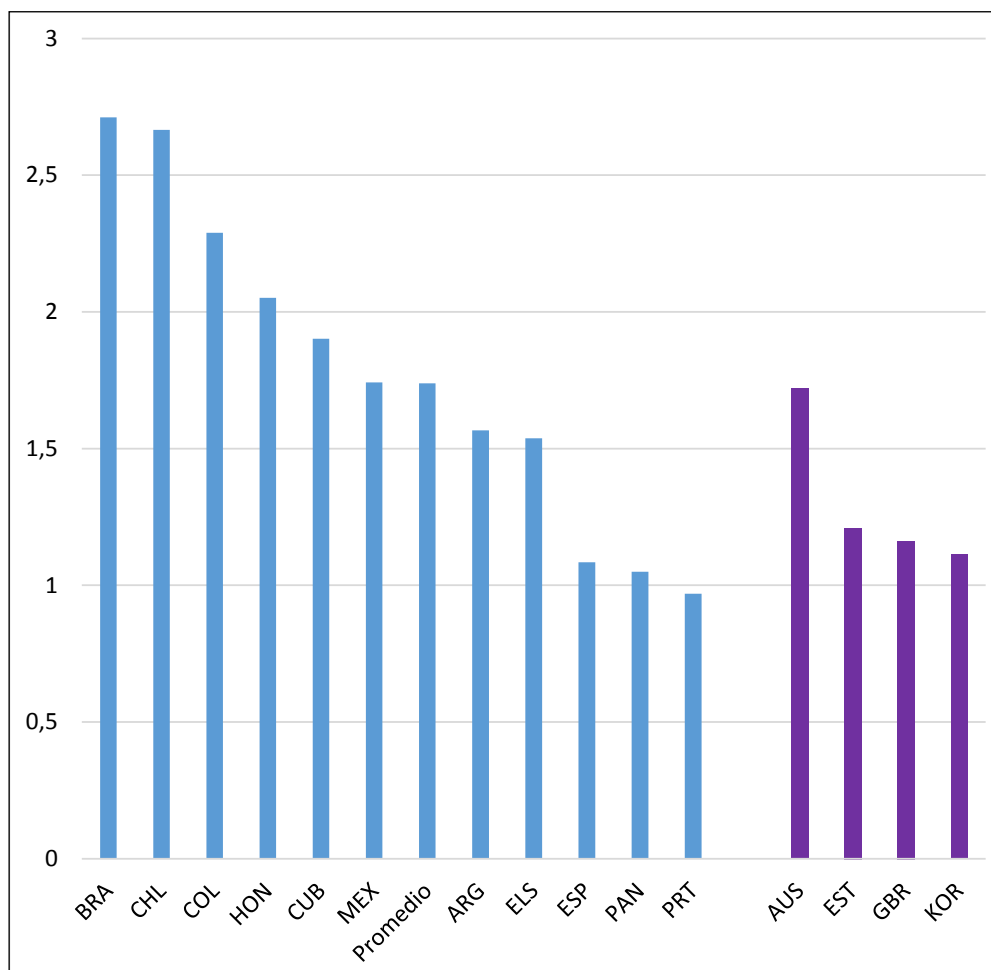
Fuente: Sobre la base de la Tabla C.1.2.

* Solo países con información disponible en cada uno de los respectivos años.

La expansión de la educación terciaria iberoamericana durante los años 1970 a 2013 ha sido sostenida. En efecto, creció regularmente de 1,8 millones a más de 8 millones entre 1970 y primeros años de los 90; luego se empujó a 12,5 millones en 2000 y a 19,5 millones en 2010. A partir de ese momento la tendencia de crecimiento es menos pronunciada, situándose el total regional en torno a 22 millones (y más considerando los países sin información comparable este último año).

C.1.4. Crecimiento de la matrícula en el nuevo siglo

Crecimiento relativo durante los años 2000 a 2013/2014
(Año 2000 = Índice 100)



Fuente: Sobre la base de Tabla C.1.2.

Durante los tres primeros lustros del siglo XXI, Brasil, Chile, Colombia y Honduras multiplicaron por 2 o más veces su matrícula de educación superior, en tanto que Portugal, Panamá y España se mantuvieron prácticamente estancados o, en el caso de Portugal, muestra una leve caída que, como explica el respectivo Informe Nacional, se debe principalmente al cierre de establecimientos privados y a la caída de la matrícula en dicho sector. Los países del grupo de comparación crecen más lentamente con excepción de Australia.

C.1.5. Caracterización de la matrícula

Matrícula de educación superior al término de la primera década de los años 2000: Total, Mujeres, Privada y Tasa Bruta, 2010

Educación terciaria, CINE 1997, Niveles 5 y 6, 2010					
	Matrícula total (000)+	% Mujeres	% Matrícula privada	Tasa Bruta de matrícula terciaria	
				2010	% Mujeres
ARG	2.387 ⁻¹	60 ⁻¹	27 ⁻¹	71 ⁻¹	86 ⁻¹
BRA	6.553	57	73	..	..
CHL	876 ⁻¹	51 ⁻¹	80 ⁻¹	59 ⁻¹	61 ⁻¹
COL	1.674	52	45	39	41
CUB	801	61	.	95	119
ECU	535 ⁻²	53 ⁻²	35 ⁻²	40 ⁻²	43 ⁻²
ELS	150	54	67	23	25
ESP	1.801 ⁻¹	54 ⁻¹	12 ⁻¹	73 ⁻¹	81 ⁻¹
HON	148 ^{*, -2}	60 ^{*, -2}	33 ^{*, -2}	19 ^{*, -2}	23 ^{*, -2}
MEX	2.847	50	32	28	28
PAN	135 ⁻¹	60 ⁻¹	34 ⁻¹	45 ⁻¹	54 ⁻¹
PAR	236 ⁻¹	58 ⁻¹	67 ⁻¹	37 ⁻¹	43 ⁻¹
PER	1.207	52	..	43	45
PRT	373 ⁻¹	53 ⁻¹	24 ⁻¹	62 ⁻¹	68 ⁻¹
URY	161 ⁻¹	63 ⁻¹	13 ⁻¹	63 ⁻¹	81 ⁻¹
VEN	2.123 ⁻¹	..	29 ⁻¹	78 ⁻¹	..
AUS	1.276	58	8	80	92
EST	68 ⁻¹	62 ⁻¹	84 ⁻¹	63 ⁻¹	79 ⁻¹
GBR	2.415 ⁻¹	57 ⁻¹	100 ⁻¹	59 ⁻¹	69 ⁻¹
KOR	3.270	39	81	103	86

Fuente: Compendio Mundial de la Educación 2012 (<http://www.uis.unesco.org/Education/GED%20Documents%20C/ged-2012-sp.pdf>)

.. No hay datos disponibles

* estimación nacional

** Para datos nacionales: estimación del UIS Para promedios regionales: imputación parcial debido a cobertura incompleta del país (entre 33% y 60% de la población)

-- magnitud nula o insignificante

. No se aplica

-N Los años se refieren al año escolar o fiscal (o financiero) N años antes del año de referencia

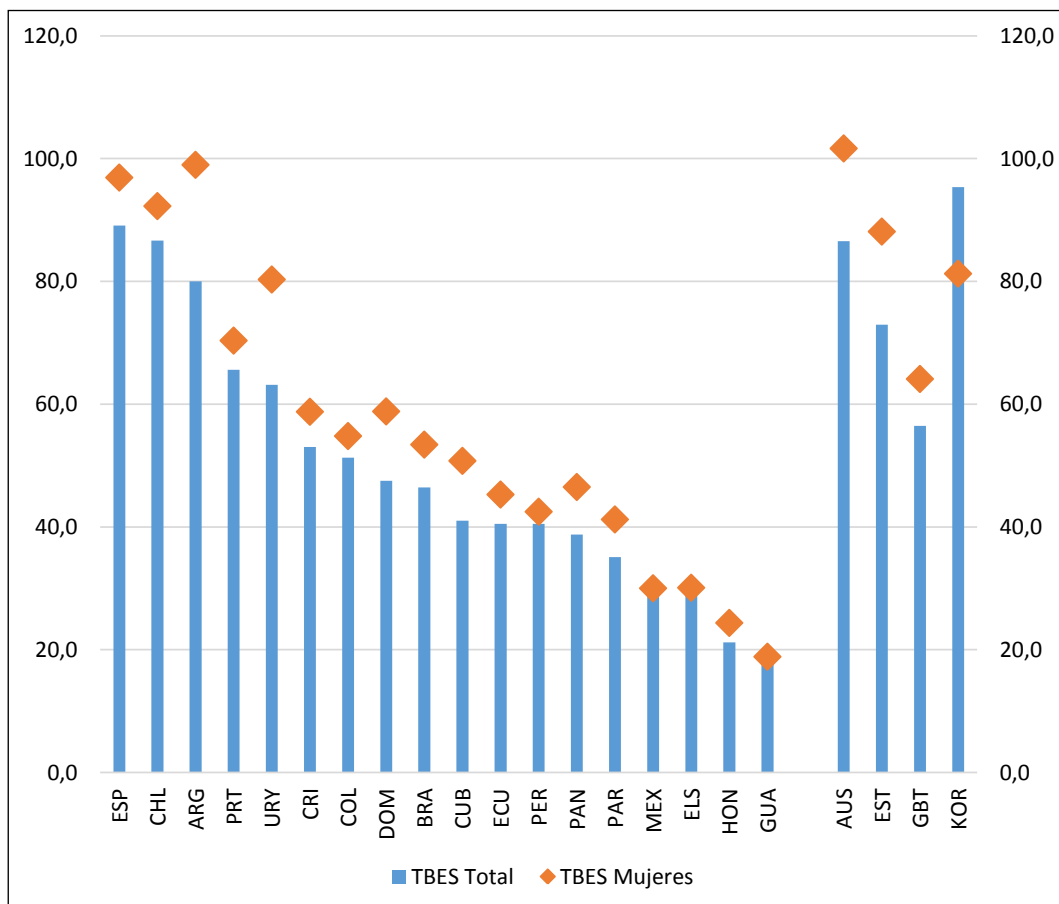
+N Los años se refieren al año escolar o fiscal (o financiero) N años después del año de referencia

+Dato sobre número de estudiantes matriculados no coinciden con los de la Tabla C.1.2. pues aunque ambos provienen de una misma fuente, han sido establecidos en fechas diferentes. En cualquier caso, las diferencias no son significativas.

Al final de la primera década del presente siglo, la participación de las mujeres es similar o supera, en la mayoría de los países, a la matrícula de hombres. Solo en uno de los países del grupo de comparación internacional existe una pronunciada diferencia a favor de los hombres. A su turno, la matrícula es significativa en la mayoría de los países de la subregión latinoamericana, superando la mitad de la matrícula nacional total en los casos de Brasil, Chile, El Salvador, Paraguay, mientras que en Colombia, Ecuador, Panamá, Honduras y México se sitúa entre un tercio y la mitad de la matrícula total. Asimismo, la matrícula privada es alta en la República de Corea, en tanto que en Estonia y Gran Bretaña se trata, en ambos casos, de matrícula inscrita en IES privadas subsidiadas por el Estado. La tasa bruta de participación en la enseñanza terciaria, tanto de hombres como de mujeres, ha aumentado de manera importante durante la primera década y supera en la mayoría de los casos a la respectiva cifra contenida en el Informe de 2011.

C.1.6. Niveles de participación

Tasa bruta de escolarización superior total y de mujeres, años 2013/2014*
(en porcentaje)



Fuente: UNESCO Institute for Statistics, Data Centre 2016

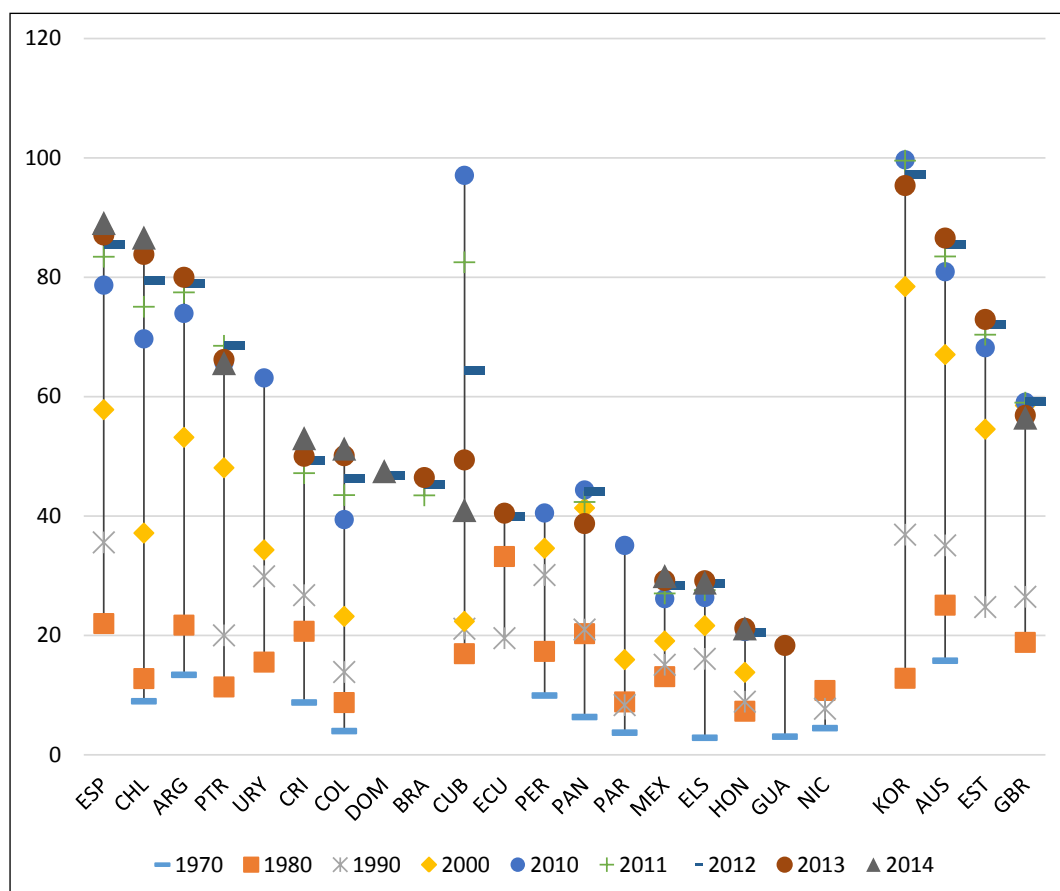
* O último año disponible.

La tasa bruta de escolarización superior (TBES) expresa el porcentaje de la población que, independientemente de su edad, participa en el nivel terciario, en relación a la cohorte en edad de cursar estudios superiores. Es variado el panorama dentro del grupo de países iberoamericanos. En efecto, según los datos más recientes, en un extremo la TBES fluctúa alrededor de un 80%, como ocurre en los casos de España, Chile y Argentina, mientras que en Honduras y Guatemala apenas se sitúa en torno a un 20%. Sin excepción alguna, salvo en la República de Corea dentro del grupo de comparación, la tasa de participación de las mujeres supera a la de los hombres.

Por primera vez, algunos países latinoamericanos se sitúan en la vecindad de los países desarrollados con mayores TBES.

C.1.7. Evolución de la tasa de participación

Tasa bruta de escolarización superior por país, 1970-2014
(en porcentaje)



Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, Data Centre 2016

La evolución de la tasa bruta de matrícula en la educación terciaria refleja cambios en el número de estudiantes y en el tamaño de la población. En Iberoamérica, durante los últimos 45 años el número de estudiantes se ha multiplicado por más de 10 veces, superior al crecimiento a nivel mundial. Como se vio anteriormente, este aumento ha sido particularmente pronunciado a partir del año 2000, momento a partir del cual confluyen varios factores que impulsan este rápido crecimiento: aumento de la tasa de graduación secundaria, diversificación de la oferta tanto pública como especialmente privada, establecimiento de sedes o secciones en lugares apartados, programas públicos de apoyo económico a estudiantes, mantención de altas tasas de retorno privado a la inversión en educación terciaria y multiplicación de las demandas por acceder a este nivel de estudios que aparece ligado a elevación de status, movilidad social e incorporación a los beneficios de la modernidad.

C.1.8. Sistemas nacionales en proceso de masificación y universalización

Sistemas nacionales clasificados por tamaño y Tasa Bruta de Escolarización Superior, 2013/2014

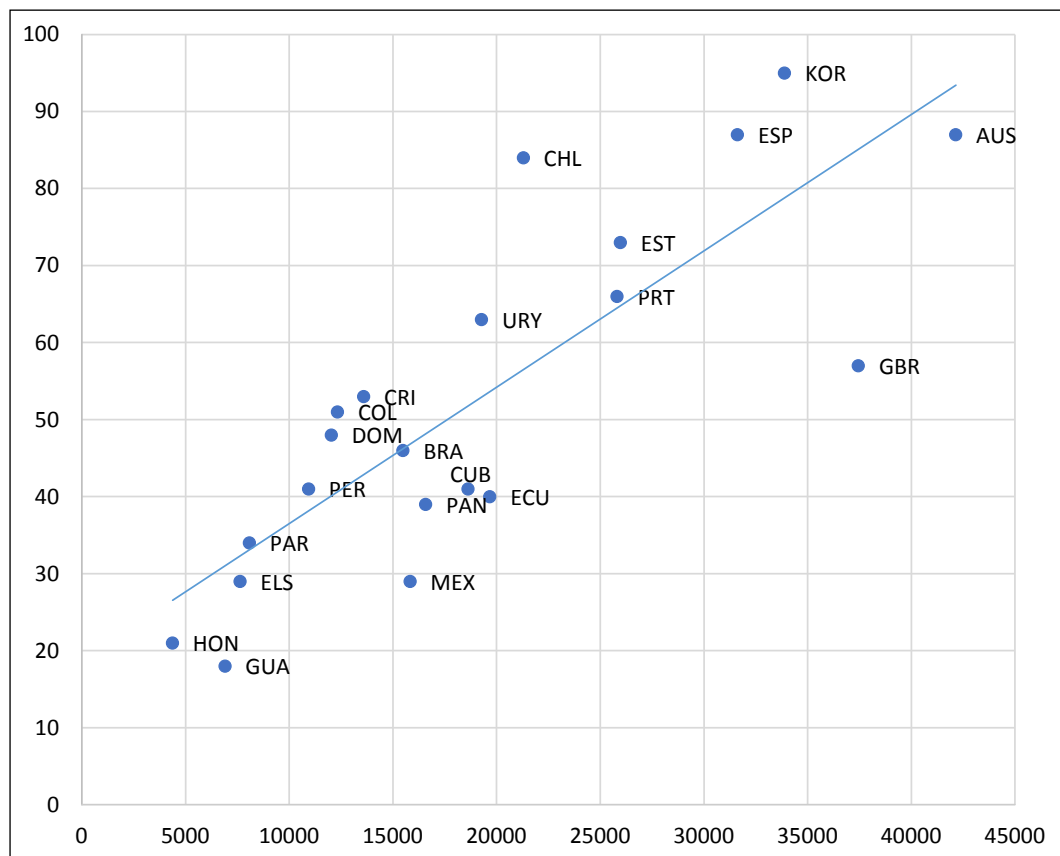
NIVEL DE MASIFICACIÓN	alto (55% o más)	EST	CUB URY PRT CRI		CHL ESP AUS	ARG VEN KOR GBR
	medio-alto (46 a 55%)				COL	BRA
	medio (36 a 45%)	PAN	PAR	ECU	PER	
	medio-bajo (26 a 35%)		ELS			MEX
	bajo (25% o menos)	HON	GUA			
	Pequeño (0 a 150 mil)	Medio-pe- queño (150 a 500 mil)	Medio (500 a 1 millón)	Medio- grande (1 a 2 millones)	Grande (más de 2 millo- nes)	
TAMAÑO DEL SISTEMA						

Fuente: Sobre la base de Tabla en 6.1.2. y datos de base de Gráfico 6.1.7.

En el grupo de países iberoamericanos, los sistemas de educación superior muestran distintos volúmenes y niveles de masificación. Varios califican como sistemas con un alto nivel de masificación, equivalente al de los países desarrollados, mientras que otros exhiben todavía tasas de matrícula inferiores a 35%. En el extremo, Honduras, El Salvador, Guatemala y México muestran una tasa todavía inferior a 30%, señal de que continuarán moviéndose hacia arriba de la Tabla en el próximo período.

C.1.9. Desarrollo económico y masificación de la matrícula terciaria

Sistemas nacionales por nivel de ingreso per cápita (USD-PPA) y tasa bruta de participación en educación superior, años 2013/2014



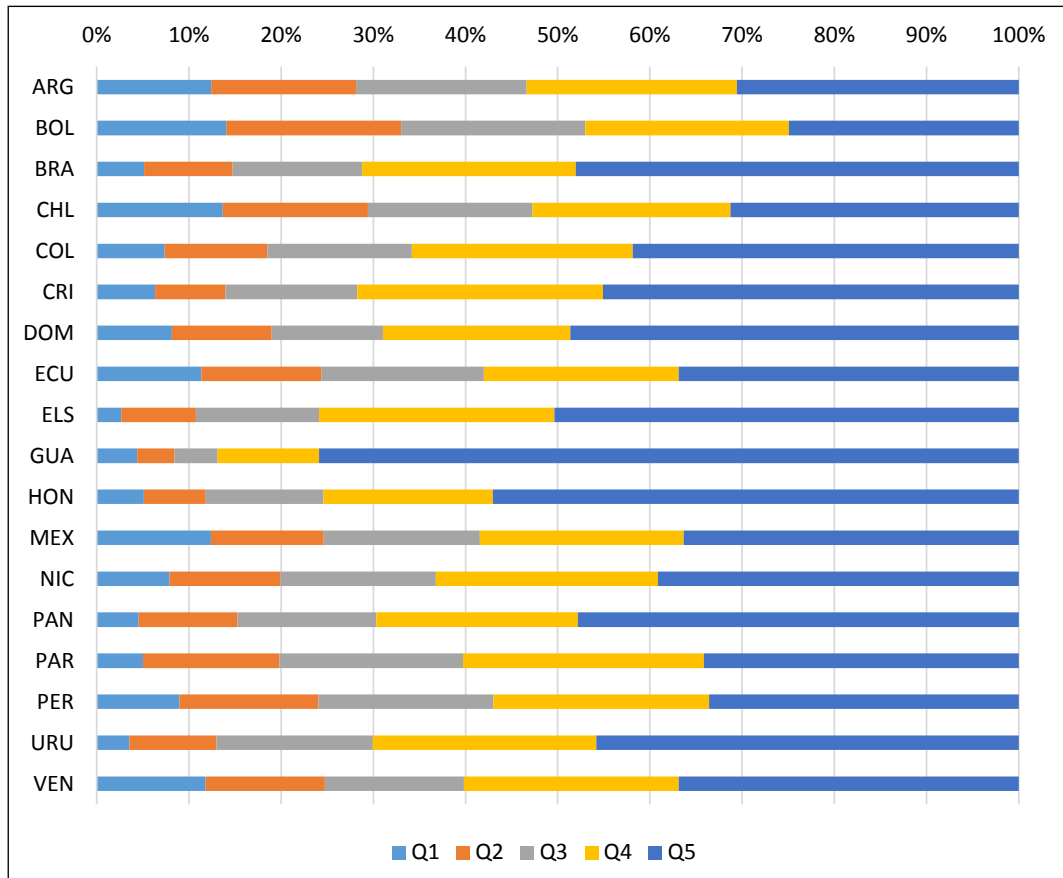
Fuente: Sobre la base de The World Bank Data Bank, 2016.

Los datos confirman lo indicado en el Informe pasado, del año 2011. Muestran que no hay una relación lineal entre nivel de desarrollo de los países, medido por el ingreso bruto nacional per cápita, y grado de masificación del sistema universitario, medido por la TBES. No obstante, la tendencia aparece clara: a mayor nivel de desarrollo mayor grado también de masificación/ universalización de la educación superior. En el grupo de países iberoamericanos, Paraguay, Perú, Brasil y Portugal son un ejemplo de tal asociación alineada sobre la tendencia. República Dominicana, Costa Rica, Colombia, Uruguay, España y especialmente Chile muestran un grado alto de masificación de sus sistemas con relación al ingreso per cápita de su población. En el extremo opuesto, Honduras, Guatemala, El Salvador, Panamá, Cuba, Ecuador y especialmente México exhiben un nivel comparativamente insuficiente de masificación para su nivel de desarrollo.

C.2. Distribución del acceso y la participación

C.2.1. Acceso según origen socio-familiar

Cobertura de educación superior por quintil de ingreso, 2014

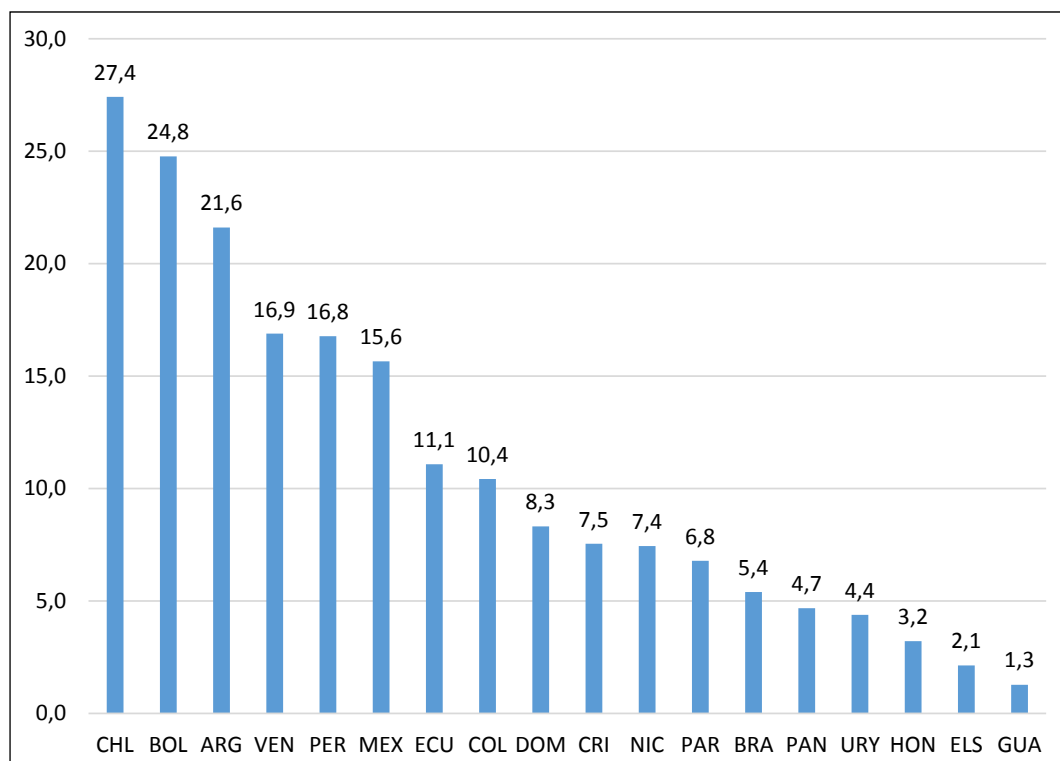


Fuente: Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC), 2016.

Tal como fuera consignado en el Informe de 2007 y de 2011, y asimismo en los actuales Informes Nacionales 2016, la distribución de oportunidades de participación en la educación superior se halla fuertemente condicionada por el origen socioeconómico de las y los estudiantes. Así, la brecha entre el grupo más rico y el más pobre alcanza a más de 50 puntos porcentuales en el caso de Uruguay y a 19 puntos porcentuales en Bolivia, debiendo considerarse sin embargo las diferentes tasas brutas de participación de cada país (C.1.6). En el promedio de los países incluidos en el Gráfico la brecha es de 35 puntos porcentuales.

C.2.2. Participación del quintil más pobre

Tasa de participación de los estudiantes del quintil más pobre en la educación terciaria, 2014 (en porcentaje)

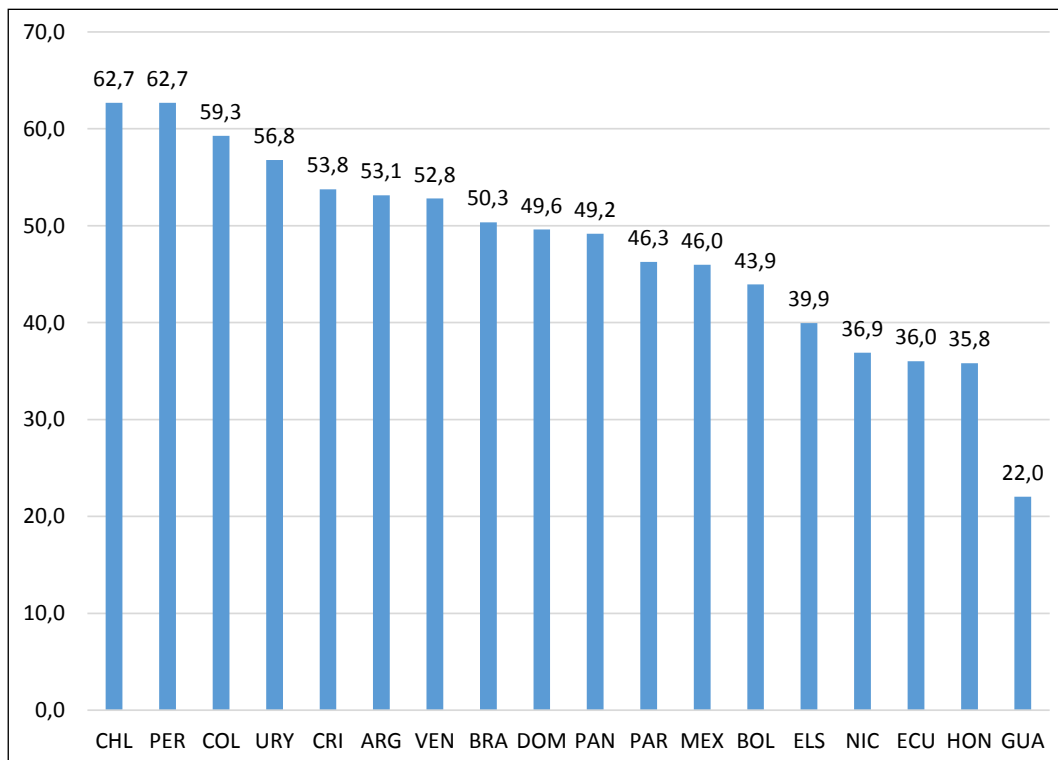


Fuente: Sobre la base del Gráfico 6.2.1.

La participación del quintil más pobre en la educación terciaria fluctúa en América Latina y el Caribe entre 27% y menos de 2%. Los países con mayor participación de personas provenientes de hogares de menores recursos son Chile, Bolivia y Argentina situándose en el otro extremo Honduras, El Salvador y Guatemala.

C.2.3. Participación del quintil más rico

Tasa de participación de los estudiantes del quintil más rico en la educación terciaria, 2014 (en porcentaje)

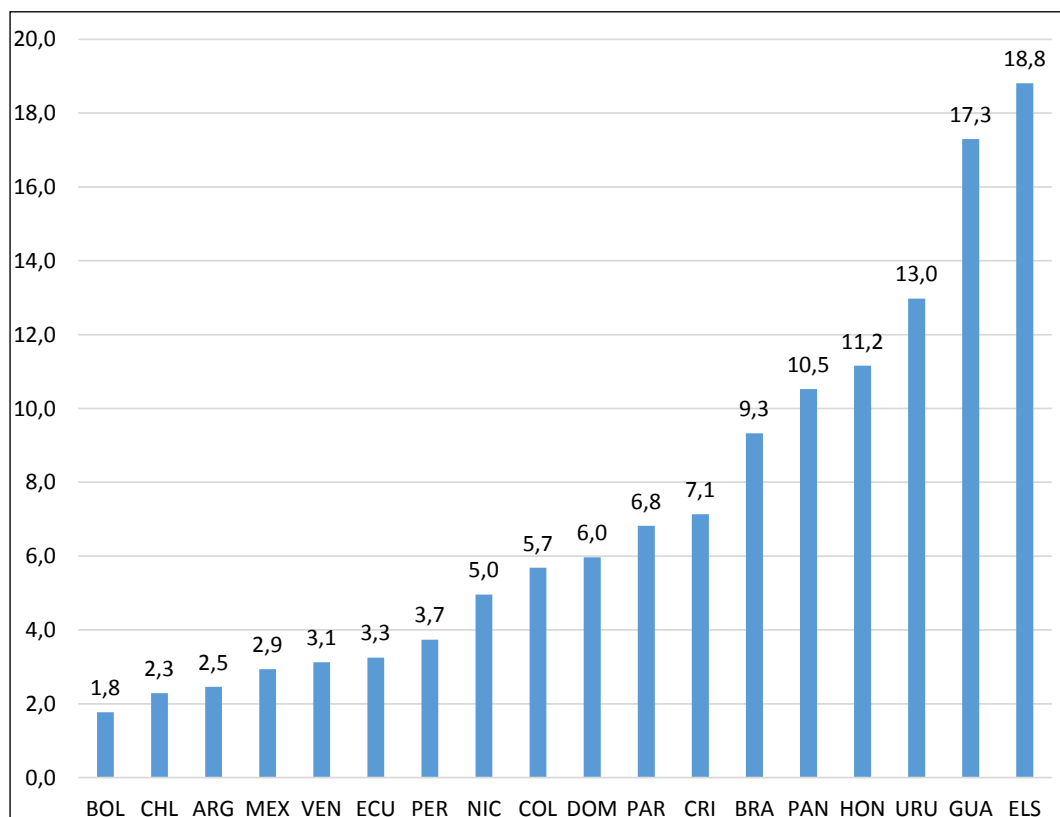


Fuente: Sobre la base del Gráfico 6.2.1.

Los estudiantes provenientes del quintil más rico gozan de un acceso notablemente superior a la educación terciaria como se ve al comparar este Gráfico y el anterior. En ocho países latinoamericanos los jóvenes pertenecientes al 20% más rico de la población gozan de una cobertura de 50% o más y en el resto, aunque más baja, sin embargo es comparativamente muy superior a la de los jóvenes del quintil de menos ingresos.

C.2.4. Grado de desigualdad en la participación

Índice 20/20 de desigualdad de la participación en la educación terciaria por quintiles de ingreso, 2014(en porcentaje)



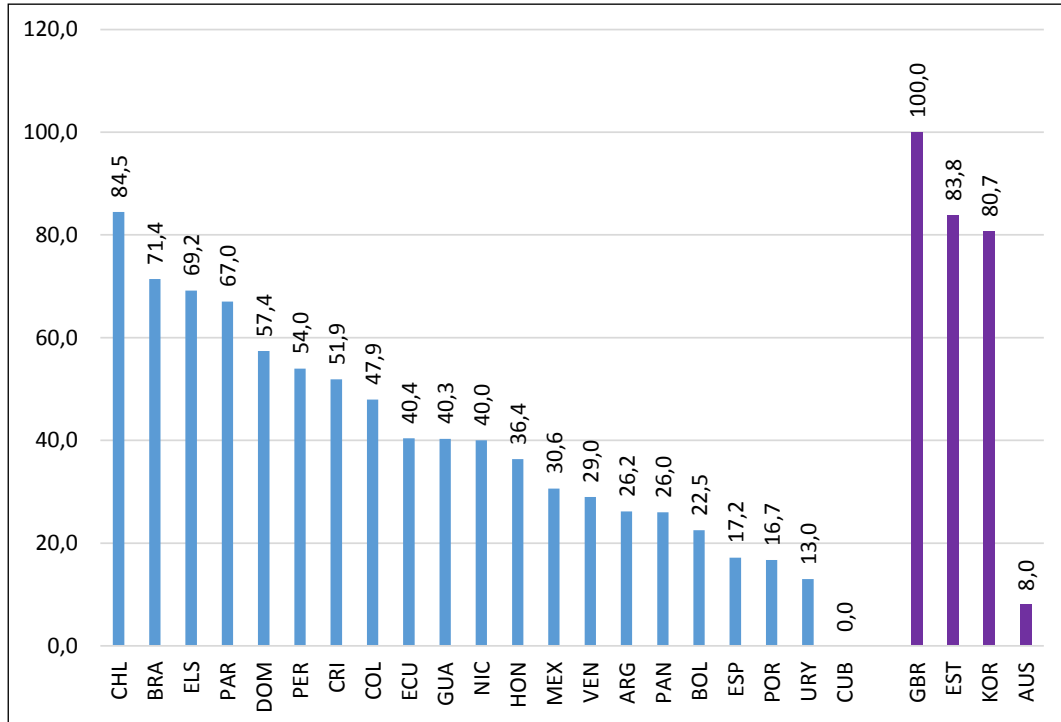
Fuente: Sobre la base de Gráfico C.2.1.

Como se acaba de ver, los niveles de masificación del sistema terciario, medidos por la tasa bruta de matrícula, no necesariamente implican una mayor inclusión del grupo más pobre. El Índice 20/20 –que muestra las veces que la participación del quintil más rico supera a la del quintil más pobre– muestra la profundidad de esta brecha. En El Salvador, Guatemala, Uruguay, Honduras y Panamá la brecha fluctúa entre 19 y 9 veces. En cambio en Bolivia, Chile, Argentina, México y Venezuela se mueve en torno a tres veces o menos. Así, por ejemplo, en El Salvador las personas del quintil de ingresos más altos asisten 18,8 veces más a alguna institución educativa superior que las personas pertenecientes al quintil de menores ingresos. En cambio, esa diferencia es de apenas 1,8 veces en Bolivia. Con todo, debe decirse que la situación de este indicador ha mejorado durante los últimos cinco años desde el Informe de 2011. La diferencia entre los extremos del índice ha disminuido en alrededor de 4 puntos, un avance modesto.

C.3. Distribución de la matrícula por sectores, niveles y áreas

C.3.1. Matrícula privada

Participación de la matrícula privada* en el total de la matrícula de educación terciaria por país, 2013/2014** (en porcentaje)



Fuente: Sobre la base de: Compendio Mundial de la Educación 2012 (<http://www.uis.unesco.org/Education/GED%20Documents%20C/ged-2012-sp.pdf>).

Fuentes alternativas, con base en datos y estimaciones nacionales, en los caso de Bolivia, Nicaragua y Perú.

* Corresponde a aquella registrada en instituciones privadas independientes y dependientes, según la clasificación de la OCDE.

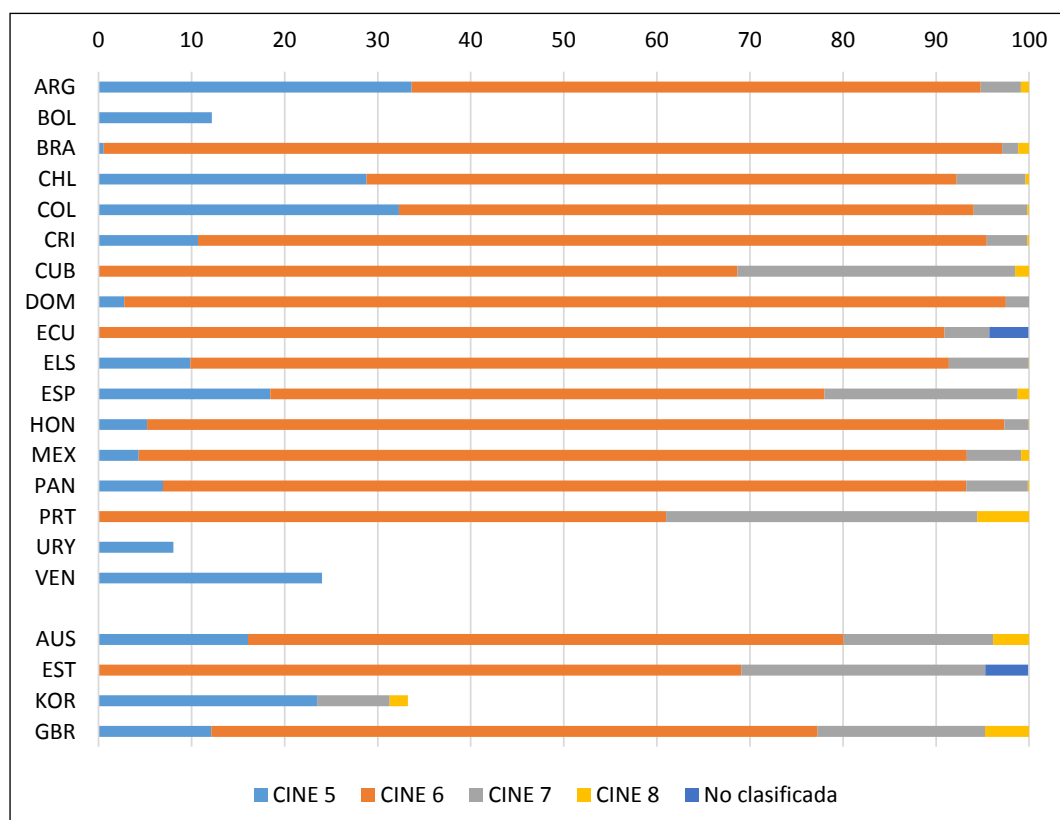
** O último año disponible

Existe una fuerte participación de la matrícula privada en la región iberoamericana. Se estima que América Latina y el Caribe es la región del mundo que reúne una mayor proporción de matrícula privada en sus sistemas de educación superior, alcanzando una cifra en torno a 50%.

Cabe destacar que, como muestra el Gráfico, la creciente participación de la matrícula privada se da también en varios de los países desarrollados de comparación internacional, particularmente en Corea con un fuerte sector de provisión privada independiente (pagada por los alumnos) y en Gran Bretaña y Estonia donde las universidades tienen un estatuto especial de autonomía y no son consideradas ni operan como universidades estatales en la tradición europeo-continental. En el de Gran Bretaña los alumnos pagan además aranceles que representan un ingreso significativo del presupuesto de las universidades.

C.3.2. Distribución de la matrícula terciaria universitaria y no universitaria

Matrícula de educación terciaria por país* según niveles del CINE 2011, 2013/2014** (en porcentaje)



Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, Data Centre, 2016

* Países que no suman 100% no reportan la matrícula en los niveles CINE faltantes.

** O último año disponible

Pese al predominio de la matrícula universitaria en el sistema de educación superior (ver gráfico C.3.3), la matrícula del sector 5 o de ciclo corto ha adquirido un mayor peso relativo en varios países, como Argentina, Chile, Colombia, España y Venezuela y lo tiene asimismo en República de Corea, Australia y Gran Bretaña. Es inexistente o exigua en Brasil, Cuba, República Dominicana, Ecuador, México y Portugal; lo mismo ocurre en Estonia. En general en la subregión de países latinoamericanos hay un escaso desarrollo, en cambio, de los estudios de posgrado tanto en el nivel CINE 7 como en el nivel 8.

C.3.3. Distribución de la matrícula terciaria por área de conocimiento

Matrícula de educación superior por área de conocimiento, 2013/2014*
(en porcentaje)

	Educación	Humanidades y arte	Ciencias sociales, economía y administración, derecho	Ciencias naturales	Ingeniería y construcción	Agronomía	Salud y Bienestar	Servicios	Programas no especificados
ARG	13,7	12,9	35,4	9,8	8,4	3,1	13,6	2,6	0,4
BOL	11,6	4,4	36,6	7,2	16,7	3,8	19,2	0,3	0,1
BRA	18,9	2,3	40,6	6,1	14,0	2,4	13,5	2,3	0,0
CHL	11,8	4,4	25,4	5,8	18,5	2,3	21,8	10,1	0,1
COL	7,7	3,9	47,8	5,1	23,0	1,8	7,7	3,0	0,6
CUB	21,4	1,3	29,7	3,6	3,0	1,9	32,3	5,3	1,5
CRI	26,5	4d	25,7	8,5	14,9	3d	11,1	3,3	3,0
DOM	13,2	4,9	36,7	5,4	10,4	0,9	14,3	2,4	11,8
ECU	12,9	3,2	44,4	7,5	12,2	3,4	12,8	3,6	0,0
ELS	8,9	9,8	39,1	1,8	19,8	1,7	18,8	0,1	0,0
ESP	11,1	11,0	31,1	9,2	16,9	1,5	13,2	5,9	0,0
HON	20,2	3b	39,7	5,4	13,3	2,9	14,4	1b	0,6
MEX	9,1	4,6	40,6	5,9	26,5	2,2	10,1	1,0	0,1
PAN	11,6	7,4	35,3	6,6	23,1	2,0	10,9	3,1	0,0
PRT	5,2	9,7	31,2	7,6	22,2	1,9	15,6	6,5	0,1
URY	14,7	4,8	40,5	11,9	9,9	3,3e	13,3	1,6	0,0
VEN	24,4	0,8	30,6	5,0	20,1	1,6e	9,7e	2,4	5,4
Promedio	14,5	5,7	35,9	6,6	16,1	2,3	15,2	3,3	1,4
AUS	8,6	10,9	35,5	9,4	10,1	1,0	20,6	3,7	0,2
EST	7,3	13,3	31,9	12,3	15,3	2,2	9,8	7,7	0,0
GBR	8,0	16,5	26,1	17,9	9,1	1,1	16,9	1,5	3,0
KOR	5,7	18,1	22,1	8,4	26,8	1,2	11,1	6,6	0,0
Promedio	7,4	14,7	28,9	12,0	15,3	1,4	14,6	4,9	0,8

Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, Data Centre, 2016

** O último año disponible.

En términos generales, los datos revelan que en la región iberoamericana las ciencias sociales, economía, administración y derecho conforman el área de conocimiento cuyos programas atraen la mayor demanda en todos los países que cuentan con información comparable, con excepción de Costa Rica y Cuba. Según los países, se agrupa allí entre un 25% y un 44% de la matrícula, en Chile y Ecuador respectiva-

mente. El promedio regional de participación de esta área en el total de la matrícula es de un 36%. Siguen en importancia, para el promedio de la región, las áreas de ingeniería y construcción, salud y bienestar y de educación. En los países de comparación internacional, en promedio el orden por áreas es levemente diferente y con una participación porcentual también más baja para las áreas preferentes, que son: ciencias sociales, economía y administración, derecho; ingeniería y construcción; humanidades y artes; salud y bienestar.

C.3.4. Balance de movilidad internacional de estudiantes

Flujo anual de alumnos móviles internacionalmente (entran-salen), ambos sexos, 1999-2014 (en números)

	1999/2000	2004/2005	2008/2010	2012/2013	Promedio
ARG	-3.632				-3.632
BRA		-18.168	-13.015	-15.014	-15.399
CHL	-1.593	-5.707	491	-5.936	-3.186
CRI		-65	-418		-242
CUB	4.491	13.131	28.115	20.779	16.629
DOM				12.075	12.075
ECU				-7.541	-7.541
ELS	-1.132	-1.667	-2.401	-2.314	-1.879
ESP	13.103	-7.017	32.564	27.718	16.592
HON			-1.717	-1.707	-1.712
MEX	-11.193			-19.098	-15.146
PRT	520	4.690	-1.985	5.016	2.060
URY	-475				-475
VEN		-7.250	-10.630		-8.940
AUS	100.289	167.557	260.602	238.218	191.667
CAN	5.586	25.765	60.144	89.685	45.295
EST	-2.567	-2.536	-2.785	-2.296	-2.546
KOR	-67.593	-85.303	-67.628	-57.470	-69.499
GBR	200.608	295.346	365.358	389.316	312.657

Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, Data Centre, 2016.

Igual que en el Informe anterior (2011), el flujo de estudiantes internacionales es negativo para los países latinoamericanos con información comparable, con excepción de Cuba, Portugal y España, y el caso especial de República Dominicana para el cual se cuenta con información únicamente del último año. Vale decir, en los demás países es menor el volumen de alumnos internacionales móviles que ellos reciben (entran) que aquel que sale del respectivo país para estudiar en uno distinto, dentro o fuera de la región.

Las cifras comparativas muestran que Estonia y Corea tienen una balanza negativa, al contrario de Gran Bretaña, Australia y Canadá que se caracterizan por ser importantes centros de recepción de estudiantes extranjeros.

C.3.5. Destino de estudiantes móviles

Número de estudiantes nacionales que cursan estudios superiores fuera de su país y principales países de destino, 2013

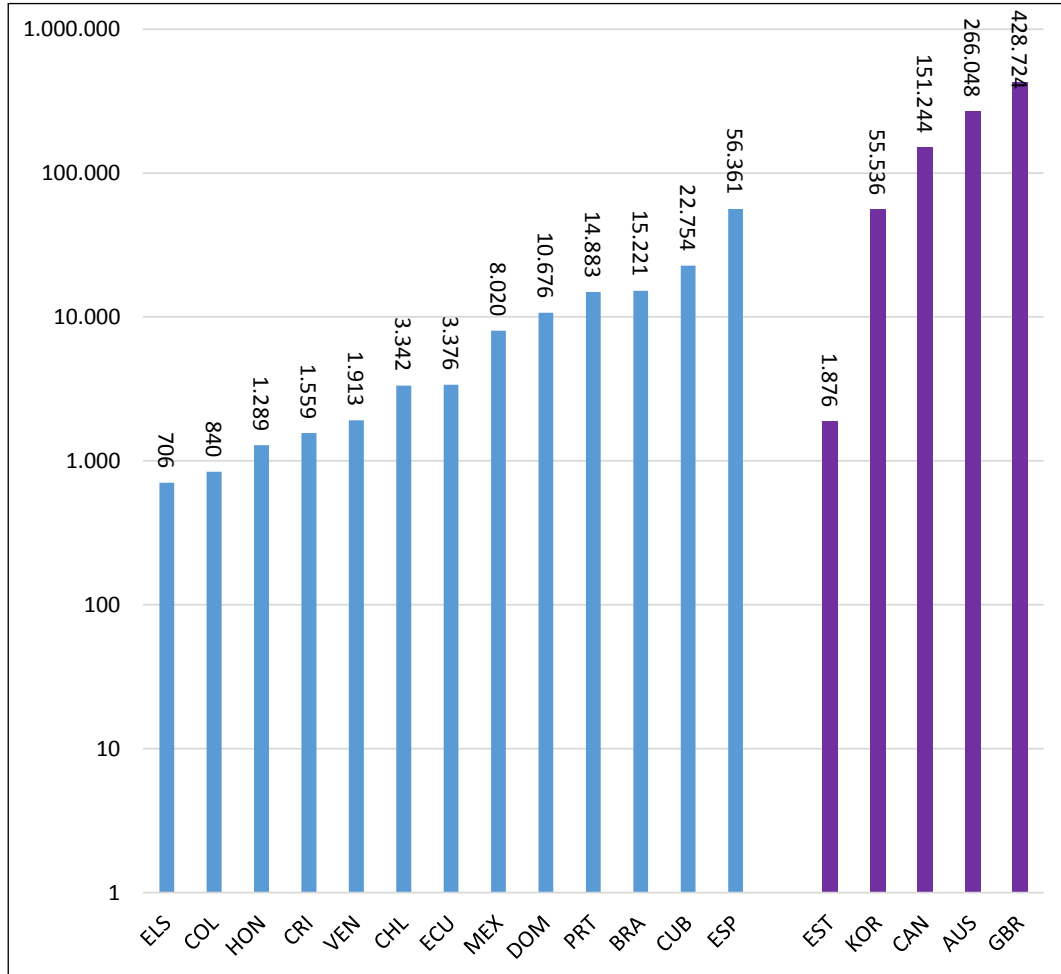
	Nº estudiantes nacionales estudiando fuera de su país	Países receptores de los estudiantes que salen, en orden decreciente del número de alumnos recibidos
ARG	7.166	España, E.U. de América, Cuba, Francia, Brasil
BOL	9.140	Cuba, España, E.U., Venezuela, Argentina
BRA	32.051	E.U. de América, Francia, Portugal, Alemania, España
CHL	8.937	E.U. de América, España, Francia, Alemania, Argentina
COL	25.509	E.U. de América, España, Francia, Alemania, Australia
CRI	2.123	E.U. de América, Cuba, España, Alemania, Francia
CUB	1.819	España, Alemania, Italia, Francia, E.U. de América
ECU	11.109	España, E.U. de América, Cuba, Italia, Francia
ELS	3.069	E.U. de América, Cuba, España, Francia, Honduras
GUA	2.820	E.U. de América, Cuba, España, El Salvador, Honduras
HON	3.343	E.U. de América, Cuba, España, El Salvador, Francia
MEX	27.118	E.U. de América, España, Francia, Alemania, Reino Unido
NIC	2.512	Cuba, Costa Rica, E.U. de América, Venezuela, Honduras
PAN	2.609	E.U. de América, Cuba, España, Chile, Alemania
PAR	2.927	Cuba, Brasil, Argentina, España, E.U. de América
PER	14.204	España, E.U. de América, Italia, Cuba, Francia
DOM	4.360	E.U. de América, España, Cuba, Italia, Francia
URY	2.360	España, Argentina, Brasil, E.U. de América, Cuba
VEN	11.915	E.U. de América, Cuba, España, Francia, Alemania
Subtotal AL	175.091	
ESP	28.640	Reino Unido, Alemania, Francia, E.U. de América, Portugal
PRT	9.525	Francia, Reino Unido, España, E.U. de América, Brasil
Total IB	213.256	
AUS	11.650	E.U. de América, Nueva Zelandia, R. Unido, Alemania, Francia
CAN	45.813	E.U. de América, Reino Unido, Australia, Francia, Irlanda
EST	4.172	R. Unido, Finlandia, Alemania, Fed. de Rusia, E.U. de América
GBR	27.377	E.U. de América, Francia, Irlanda, Australia, Alemania
KOR	116.942	E.U. de América, Japón, Australia, Reino Unido, Canadá

Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, Data Centre, 2016.

El porcentaje de los estudiantes de cada país iberoamericano que estudia en el extranjero es insignificante dentro de la respectiva población estudiantil: menos del uno por ciento de la matrícula regional. En general, en el caso de los estudiantes de países latinoamericanos, los destinos preferentes en el exterior son Estados Unidos de América en primer lugar y luego España. En el caso de los estudiantes españoles y portugueses sus destinos de preferencia son otros países europeos como Gran Bretaña, Francia y Alemania.

C.3.6 Origen de estudiantes móviles

Número de estudiantes extranjeros que cursan estudios superiores dentro de un país, 2013* (escala logarítmica).



Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, Data Centre, 2016.

* O último año disponible

El número de estudiantes que reciben los países iberoamericanos constituye una baja proporción de su respectiva matrícula total de enseñanza superior, con excepción del volumen que exhiben España y Cuba. Australia y Gran Bretaña en cambio son líderes mundiales en la atracción estudiantes del extranjero.

C.4. Políticas de equidad

C.4.1. Inclusión de grupos desaventajados

El panel de expertos a cargo de preparar los Informes Nacionales fue invitado a responder a un grupo de preguntas específicas referidas a políticas implementadas en su país para mejorar la equidad en el acceso a la educación terciaria de sectores socioeconómicamente desaventajados, mujeres, indígenas y población con necesidades especiales, grupo este último sobre el cual se requirió información textual más detallada que se resume en la próxima C.4.

Como se observa en la siguiente Tabla, todos los países implementan en la actualidad políticas dirigidas a incluir a los sectores socioeconómicamente desaventajados (NSE, nivel socioeconómico prioritario) en la educación terciaria, adoptando medidas financieras (como becas, créditos y otros apoyos monetarios) y algunos, adicionalmente, medidas no financieras (cuotas, discriminación positiva, etc.) o bien otras medidas, como se hallan descritas en los respectivos Informes Nacionales. En seguida, en relación con mujeres, cuyo acceso se vio supera hoy al de los hombres, en cinco países se aplican medidas especiales de equidad de género. En el caso de la población indígena, la mayoría de los países declara tener políticas específicas de inclusión de estos grupos, especialmente de carácter financiero como becas y diversos subsidios. Por último, también un número mayor de países que en el Informe anterior han adoptado políticas para las personas con necesidades especiales o discapacidades, las que serán comentadas con mayor detalle en la siguiente sección. Se puede apreciar allí que un número superior de países al contabilizado en la última columna de la Tabla posee, si no políticas propiamente, al menos medidas y desarrolla acciones destinadas a favorecer la inclusión de estas personas cuyos derechos tradicionalmente han sido descuidados en cuanto a su acceso a –y tratamiento en– la educación terciaria.

Políticas pro equidad en los países iberoamericanos, 2011-2015

	Grupos con políticas especiales de acceso a la educación superior			
	NSE prioritario	Mujeres	Indígenas	Necesidades educativas especiales
ARG	XF		XF	XF
BOL	XF / XnF		XF/XO	XF/XnF
BRA	XF / XnF	XF	XnF	XO
CHL	XF/XnF/XO	XO	XF	
COL	XF			
CRI	XF/XnF		XF/XnF	
CUB	XO			XnF
DOM	XF/XO			
ECU	XF/XnF		XF/XnF	XF/XnF
ELS	XF/XnF	XF/XnF		
ESP	XF			
GUA	XF			
HON	XF/XnF		XF/XnF	XF/XnF
MEX	XF/XO	XF/XO	XF/XO	XO
NIC	XF/XnF		XF/XnF	
PAN	XF	XF	XF	XF
PAR	XF		XF/XnF	XF
PER	XF		XF	XnF
PRT	XF/XnF			XO
URY	XF			
VEN	XF/XnF/XO		XF/XnF	XnF

Leyenda: XF = Medidas financieras; XnF = Medidas no financieras; XO: Otras medidas

C.4.2. Inclusión de personas con discapacidad

Un componente frecuentemente olvidado en los análisis sobre equidad en la educación superior es el relativo a políticas y mecanismos eficaces para la inclusión de personas con discapacidad. Este Informe desea destacar los esfuerzos que se realizan en esta área.

La exclusión social, en efecto, va más allá de la pobreza; tiene que ver con no participar en los diferentes ámbitos de la vida social y con la ausencia de un proyecto de vida. La población de personas con discapacidad es sin duda uno de los grupos sociales mayormente excluidos y que enfrenta significativas barreras para ejercer sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Pese al aumento de la visibilidad de las personas con discapacidad en la agenda pública y los avances normativos en los países de América Latina, todavía queda un largo camino por recorrer para superar la situación de exclusión y desigualdad que sufren estas personas. Si bien no hay datos confiables, la información disponible permite afirmar que un mayor porcentaje vive en situación de pobreza, tienen mayores índices de desempleo o acceden a empleos precarios, están más excluidos de los bienes sociales y culturales y de los procesos políticos, son objeto de discriminación o estigmatización, y mayoritariamente no tienen voz en los asuntos que afectan sus vidas y a las sociedades en que viven⁶.

De acuerdo con la Unesco, las personas con discapacidad «incluyen aquellos que tienen un daño físico, mental, intelectual o sensorial, de largo plazo, que en interacción con diversas barreras puede limitar su participación plena y eficaz en la sociedad en igualdad con otros»⁷. Asimismo, se enfatiza la necesidad de considerar la diversidad de los estudiantes, identificar y minimizar las barreras que enfrentan y promover la provisión de los apoyos necesarios para su aprendizaje.

Por primera vez, este Informe sobre educación superior en Iberoamérica solicitó a los especialistas redactores de los Informes Nacionales antecedentes acerca de las políticas y acciones relativas a este. La información recogida muestra que, en la mayoría de los casos, existen normas legales y reglamentarias acerca de la necesidad de facilitar el acceso a la educación superior de personas que presentan alguna discapacidad. Estas normas habitualmente se refieren a la necesidad de promover un modelo inclusivo dentro del sistema regular de educación, sin establecer distinciones por nivel, pero rara vez se traducen en políticas y mecanismos concretos, ya sea de financiamiento o regulación que impulsen a las instituciones de educación superior a facilitar el acceso efectivo de estudiantes con necesidades especiales.

Con todo, existen algunos avances, tanto a nivel de políticas nacionales como de acciones institucionales: En Brasil, el examen de egreso de la enseñanza media, que permite acceder a la educación superior, ofrece una variedad de ayudas técnicas, mobiliario adaptado, salas especiales y facilidades de acceso al lugar de realización. En el examen de 2015, 58.000 estudiantes pidieron una atención especial de una totalidad de casi 7.000.000 de suscriptores. Argentina, por su parte, ha hecho un esfuerzo significativo; mediante el Programa Política de Discapacidad para Estudiantes Universi-

⁶ Blanco, R. Presentación, en Pérez, L., Fernández Moreno, A. y Katz, S. (comps). *Discapacidad en Latinoamérica*, OREALC, 2013.

⁷ UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD), UNESCO, 2006.

tarios (PODES), se entregó un *notebook* a cada estudiante con una discapacidad y se financiaron ajustes curriculares, formación a los docentes y no docentes, compra de equipamiento, elaboración de material accesible, y otros, en universidades nacionales. En Chile existen becas que financian parcialmente el arancel de estos estudiantes, y el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) cuenta con un fondo nacional de proyectos inclusivos que financia iniciativas que aporten o potencien la inclusión social. Asimismo, existen mecanismos para financiar la contratación de intérprete de lengua de señas, transcripción de voz a texto o interpretación online, a través de una plataforma de Internet, y servicio de transporte, entre los más importantes.

En Colombia, como en otros países, las iniciativas se concentran más bien en las propias instituciones de educación superior, que crean programas para acompañar el proceso de formación de la población discapacitada, desarrollar estrategias y metodologías de docencia apropiadas y flexibles para facilitar los aprendizajes y el desarrollo de tecnologías apropiadas para la formación de la población discapacitada.

Los organismos de aseguramiento de la calidad, en general, guardan silencio al respecto, y no contemplan aspectos relativos a la inclusión en los criterios de calidad, salvo –en algunos casos– el planteamiento de exigencias de accesibilidad física, tales como la existencia de ascensores, rampas u otros.

En el contexto internacional, las orientaciones y recomendaciones sobre educación para personas con discapacidad se refieren al concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (*Universal Design for Learning*, o UDL), que plantea un marco educativo flexible en la provisión y la evaluación, y que busca reducir barreras en la instrucción proporcionando soporte a todos los estudiantes. Asimismo, reconociendo la dificultad para modificar instalaciones o equipos existentes, se propone una integración progresiva de ajustes a las necesidades de estudiantes diversos, contemplando sus necesidades en el desarrollo de infraestructura, TIC, materiales y otros.

A continuación, se sintetizan las políticas y acciones relevadas en los Informes Nacionales.

País	Normas y políticas	Acciones
Argentina	El marco regulatorio que rige el quehacer de la Educación Superior reconoce el derecho a la inclusión social de las personas con discapacidad. La ley señala adecuaciones en evaluaciones, apoyos técnicos, planes de estudio, capacitaciones e investigación referida al tema de la discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Línea especial de becas para personas con discapacidad • Programa en universidades nacionales para hacer accesibles los espacios universitarios para personas con discapacidades físicas y sensoriales • Programa PODES que brinda equipamiento tecnológico a cada estudiante con una discapacidad; ajustes curriculares, formación de docentes y no docentes; compra de equipamiento. • Creación de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos

<p>Bolivia</p>	<p>Ley general de las personas con discapacidad (desde 1995) que regula derechos, deberes y garantías de este grupo en cuando a su incorporación a los regímenes de trabajo, educación, salud, y seguridad social. Decretos del plan nacional de igualdad y equiparación de Oportunidades para personas con discapacidad (PNIEO) La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, define elementos legislativos para posibilitar estudios a ciudadanos con alguna discapacidad física.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Edificaciones y campus universitarios con accesos y características que exige la normativa vigente. • Ingreso libre y gratuito de los bachilleres con algún tipo de discapacidad a las universidades, así como hijos de los mismos y a los padres de niños con discapacidad. • Todas las instituciones que conforman el Sistema de la Universidad Boliviana deben crear unidades especializadas destinadas a la atención de los estudiantes con discapacidad.
<p>Brasil</p>	<p>Tiene una ley desde el año 2000 que da prioridad de servicios y accesibilidad a las personas con discapacidad o necesidades especiales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A pesar de que la legislación asegura accesibilidad las condiciones reales no son favorables. • El Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) contiene adecuaciones y ofrece la posibilidad a las personas con necesidades educativas especiales de ayudas técnicas para su realización.
<p>Chile</p>	<p>Chile suscribe la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) Ley 20.370 General de Educación (2009), incluye la integración de todas las personas al sistema educativo, independiente de sus condiciones y características. Establece además que es el estado quien concurrirá con ayudas y recursos humanos, materiales o pedagógicos adicionales. Ley 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (2010) Ley 20.609, (2012) o «Ley Zamudio» de no discriminación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Sistema Único de Admisión a las Universidades Chilenas, otorga la posibilidad de una atención diferenciada para postulantes con discapacidad con adaptaciones y ajustes para su ejecución. • Beca Discapacidad (desde 2013) que financia parte del arancel de la carrera a estudiantes inscritos en el Registro Nacional de Discapacidad y que formen parte del 70% más vulnerable. • Creación de un Comité de Ministros, el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) y un Consejo Consultivo, destinados a garantizar intersectorialmente los derechos de las personas con discapacidad. El SENADIS cuenta con un fondo nacional de proyectos inclusivos, con un concurso nacional de proyectos para la inclusión educativa, e impulsa Redes de Educación Superior Inclusiva (RESI) que potencia el trabajo entre instituciones. • El Plan de Continuidad que otorga financiamiento de Servicios de Apoyo para Estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. • El fondo de fortalecimiento institucional (FDI) incluye la accesibilidad y el apoyo a la inclusión como una de las líneas especiales de postulación.

Colombia	<p>El Ministerio de Educación Nacional en 2013 definió una línea de política en Educación Superior en la que se ha propuesto una serie de estrategias para el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidades como por ejemplo: orientación y mayor difusión de convocatorias, adecuación de procesos de selección, apoyos curriculares, articulación entre educación media y superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las instituciones por iniciativa propia realizan acciones: creación de programas para acompañar el proceso de formación de la población discapacitada, desarrollo de estrategias y metodologías de docencia apropiadas y el desarrollo de tecnologías para apoyar su formación. • El Ministerio de las Tecnologías de Información ha desarrollado una plataforma gratuita de comunicación que permite la comunicación entre personas sordas con personas oyentes en tiempo real y a la que se puede acceder por un canal telefónico o por INTERNET.
Costa Rica	<p>Normativa nacional para la inclusión de las personas con discapacidad, de aplicación obligatoria para todas las instituciones nacionales.</p> <p>Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (Ley N° 7600) dispone que la institución debe proveer la organización y servicios de apoyo técnico para personas con discapacidad; poseer un transporte adaptado y la existencia de estacionamientos reservados; no puede negar el acceso a un estudiante por razón exclusiva de sus discapacidad. Todos los entes universitarios deben incorporar contenidos generales y específicos sobre discapacidad en los planes de estudio de sus programas. Política nacional de Discapacidad 2011-2021 (PONADIS) aborda el tema de acceso universal y la equidad, procurando proveer de servicios de apoyo y ayudas técnicas para estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), contempla disposiciones como acceso en igualdad de oportunidades y sin discriminación e infraestructura adecuada. • Acciones independientes de algunas instituciones de educación superior en el marco de diferentes proyectos.
Cuba	<p>Existe dentro de las normativas del Ministerio de Educación Superior un conjunto de medidas para incrementar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de la calidad en las IES incluye un indicador relacionado con el sistema de atención a estudiantes con discapacidad. • Se prioriza el ingreso a las carreras universitarias a las personas con discapacidad, con la sola exigencia de que aprueben los correspondientes exámenes de ingreso, que se adecuan al tipo de discapacidad que se presenta. • Disponibilidad de medios materiales y profesores especializados que posibilitan igualdad de condiciones para cursar los estudios superiores, en particular los que poseen discapacidad visual, motora y auditiva.

<p>Ecuador</p>	<p>Ley orgánica de Discapacidades. En dicha normativa se establece el derecho a la educación, entre otros a los discapacitados. Así, el artículo 27 establece que el estado procurará que estas personas puedan acceder, permanecer y culminar sus estudios. Adicionalmente se establece una política de becas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa «Manuela Espejo» que permite tener un registro con ubicación geográfica de las personas con capacidades especiales en el Ecuador. • Bono Joaquín Gallegos, una transferencia monetaria (de US\$ 240 mensuales) como compensación a las personas a cargo del cuidado de las personas con capacidades especiales. • Becas de matrícula y mantención.
<p>El Salvador</p>	<p>Legislación que promueve y regula la inclusión de personas con discapacidad. La ley general de Educación señala que la educación especial debe ser ofrecida en instituciones especializadas y en centros educativos regulares con la atención de un especialista o maestros capacitados. La Ley de Equipamiento de Oportunidades para las Personas con Discapacidad establece los derechos de las personas con discapacidad: no discriminación, educación con metodología adecuada, movilidad vial con facilidades arquitectónicas adaptadas, formación, habilitación laboral y profesional, obtención de empleo y ejercicio de una ocupación remunerada, no ser despedido en razón de su discapacidad, acceso a sistema de becas. El gobierno regula la política nacional de discapacidad a través del Consejo Nacional de Atención Integral a la persona con Discapacidad (CONAIPD).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el sistema de aseguramiento de la calidad en el país se considera en el manual de acreditación de la educación superior que la institución debe adecuarse para el ingreso y mantenimiento de estudiantes discapacitados y se encarga de proveer facilidades e infraestructura adecuada. • El año 2013 la Universidad de El Salvador crea una Política de Educación Inclusiva para Estudiantes con Discapacidad.
<p>España</p>	<p>La legislación española establece y protege los derechos de las personas con discapacidad en relación con la educación universitaria en los siguientes ámbitos: Derecho a la educación sin discriminación y con igualdad de oportunidades; derecho a la educación inclusiva y a la matrícula gratuita; los ajustes razonables del servicio, infraestructura y adaptaciones metodológicas; la promoción de acciones positivas para favorecer su inclusión; la existencia de Unidades de Atención a estudiantes con discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones universitarias no contemplan los aspectos relacionados con la atención a la discapacidad, excepto en la plantilla de evaluación de las titulaciones a través del programa VERIFICA. En este caso, se señala la inclusión de enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y se hace mención a la existencia de medios materiales y servicios disponibles con criterios de accesibilidad universal y diseño para todos. • La mayoría de las universidades tanto públicas como privadas cuentan con alguna unidad o programa dedicado a los estudiantes con discapacidad y la Conferencia de Rectores reúne a estas unidades de atención en un grupo de trabajo dedicado a la diversidad.

Guatemala	<p>Ley de Atención a las Personas con Discapacidad (1996) que establece la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de los principios y derechos constitucionales de las personas con discapacidad y la obligatoriedad de que las instituciones públicas y privadas provean de servicios de apoyo y técnicos.</p> <p>No existe una política de inclusión específica de la educación superior derivada de la ley existente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del Consejo Nacional para la atención de las personas con discapacidad, entidad autónoma con personalidad jurídica y patrimonio propio, con la función de diseñar e impulsar las políticas generales en materia de discapacidad. • En el 2014 la Universidad de San Carlos (USAC) define la Política de Atención a la Población con Discapacidad, cuya implementación es paulatina.
Honduras	<p>Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad (2005) que tiene como finalidad garantizar a la persona con discapacidad el disfrute de sus derechos, promover y proveer con equidad su desarrollo integral dentro de la sociedad. Dicha ley establece en sus artículos que el Estado garantizará el acceso a la educación en todos sus niveles para las personas con discapacidad, tanto en el sistema público como en el sistema privado; asegurará a la persona con discapacidad la accesibilidad a su entorno, servicios de salud, educación, formación profesional e inserción laboral con igualdad de oportunidades; coadyuvará a que la persona discapacitada sea incorporada a una vida socio-económica activa, que le permita ingresos a fin de satisfacer sus necesidades básicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No se evidencian acciones a nivel país en esta dirección. • Lo que hay son acciones en algunas universidades mayoritariamente públicas donde se han realizado programas para estudiantes discapacitados, considerando adaptaciones, programas especializados, equipos técnicos y voluntarios que apoyen a personas con discapacidad.
México	<p>En México no existe aún una política nacional o de aplicación general para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior.</p> <p>Desde 2002 la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad y la Presidencia de la República junto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) formaron una comisión de expertos para elaborar el Manual para una Educación Incluyente en las Instituciones de Educación Superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), en la Autoevaluación que solicita a los programas que buscan ser acreditados, solicita en la Evidencia 2.1.1. Existencia de políticas institucionales para los aspirantes de equidad de oportunidades al ingreso (necesidades educativas especiales) y en el punto 9. Infraestructura y equipamiento en el indicador 9.1 Infraestructura, solicita evidencia sobre la adaptaciones a la infraestructura para personas con capacidades diferentes, pero no hay indicadores sobre currículum, procesos formativos, docencia, investigación, normatividad, etc., para estas personas.

<p>Nicaragua</p>	<p>Ley General de Educación que establece la obligación de las IES de desarrollar programas educativos que incorporen a las personas con habilidades diferentes. Ley 763 «Ley de los Derechos de las personas con discapacidad» (2011), que crea el Consejo Nacional para la Promoción y Aplicación de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Secretaría de Promoción y Articulación para la Aplicación de los Derechos de las Personas con Discapacidad, adscrita a la Presidencia de la República.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los informes del Consejo Nacional de Universidades reflejan acciones de atención hacia personas con discapacidad relacionadas con accesibilidad física y oportunidades de estudio.
<p>Panamá</p>	<p>Normativa en 2000 para la educación inclusiva de la población con necesidades educativas especiales (NEE), que permitía la incorporación y el traslado de estudiantes de cualquiera de los niveles del subsistema no regular al subsistema regular en todos sus niveles: educación básica general, media y postmedia. Secretaría Nacional de Discapacidad (SENA-DIS) (2007) que propone políticas, acciones y normas de inclusión social para la discapacidad. Ley 15 (2016) establece la equiparación de oportunidades para personas con discapacidad, indica que «las instituciones del sector educativo oficial y particular de enseñanza superior asignarán en su presupuesto los recursos, las herramientas y los equipos tecnológicos especializados que requieran los estudiantes con discapacidad», y exonera a estos estudiantes del 50% en el costo de la matrícula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el sistema de aseguramiento de la calidad del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) se identifican algunos indicadores y estándares que hacen referencia al tema de la inclusión: la atención a estudiantes de poblaciones especiales y el registro de estudiantes, docentes y personal administrativo con discapacidad motora, de audición o visión. • En julio de 2014, se constituye legalmente la Asociación Universitaria de Personas con Discapacidad en la UNACHI. • El programa de asistencia económica educativa del subprograma de Asistencias Económicas Educativas Individuales está dirigido a niños, adolescentes, jóvenes y profesionales que inicien o realicen estudios de educación Básica General, Media y Superior en centros educativos oficiales o particulares del país que requieran apoyo económico para realizar sus estudios. Una de las categorías de este subprograma son los estudiantes con discapacidad.
<p>Paraguay</p>	<p>Ley N° 5136 (2013), de Educación Inclusiva, que promueve la creación de un modelo inclusivo dentro del sistema regular y garantiza la no discriminación, el respeto a la diferencia, la igualdad de género y de oportunidades y protección contra todo tipo de violencia o abuso de los estudiantes Decreto N° 2837 (2014) que establece que la ley abarca a todos los niveles educativos, incluida la educación superior y «responsabiliza al Nivel Universitario la adecuación de la Educación Inclusiva de acuerdo a su competencia».</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En los procesos de aseguramiento de la calidad de la ANEAE se recomienda la observación de accesibilidad edilicia a las instituciones, con provisión de rampas, sanitarios especiales y facilidades para personas con discapacidad motriz. • En el ámbito institucional pueden mencionarse iniciativas individuales de algunas instituciones (programas y proyectos).
<p>Perú</p>	<p>No se mencionan políticas gubernamentales de discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No se identifican acciones claras.

Portugal		<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes discapacitados tienen prioridad para admisión a educación superior. • Para los solicitantes que son discapacitados se creó una cuota especial de 2% de los cargos contemplados para la 1ª etapa del concurso nacional. • Hay becas especiales para los estudiantes discapacitados; pero pueden ser cubiertas con bolsas, antes que otros, dependiendo de su situación.
República Dominicana	<p>Ley 139-01 declara la necesidad de promover la equidad en un contexto de igualdad de acceso a la educación superior. Esta declaración no se traduce en políticas concretas y normativas del sistema encaminadas a facilitar el acceso y la permanencia a este nivel educativo de las personas con discapacidad. Crea el Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS) como un organismo adscrito a la Presidencia con la misión de contribuir a garantizar la igualdad de derechos y de oportunidades, así como la eliminación de toda forma de discriminación hacia las personas con discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las políticas y acciones para dar igualdad de oportunidades de educación superior a personas con discapacidad surgen por motivación particular de las instituciones. Los esfuerzos universitarios existentes en este tema son motorizados y acompañados desde el CONADIS. • En cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, se ofrece orientación académica y profesional, tutorías, planificación de sus estudios, el desarrollo de técnicas de estudio adaptadas a su condición, el uso de materiales adecuados, así como flexibilidad en las prácticas y tareas académicas. • Algunas iniciativas de inclusión de institución con UNESCO de investigación, formación, y campus inclusivo y programas de becas para personas con discapacidad.
Uruguay	<p>Ley N° 18651 (2010) de «Protección Integral de Personas con Discapacidad», que establece un sistema de protección integral a las personas con discapacidad (atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y cobertura de seguridad social; beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que enfrentan y les dé oportunidad de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas. Crea la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad</p> <p>El Ministerio de Educación y Cultura deber facilitar a la persona con discapacidad los medios o elementos físicos, científicos, pedagógicos o técnicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.</p> <p>Se incorpora de manera obligatoria la temática de discapacidad e inclusión en todos los programas de cursos regulares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No se identifican acciones nacionales. • La UDELAR como institución pública y de mayor tamaño ha sido la que más ha avanzado en temas de accesibilidad y políticas propias. Ella ha establecido un conjunto de políticas y acciones para facilitar la accesibilidad, fundamentalmente física a sus instalaciones. • Las demás instituciones de educación superior públicas y privadas han avanzado sobre todo en accesibilidad física.

<p style="text-align: center;">Venezuela</p>	<p>La Constitución Nacional (1999) establece la igualdad de derechos para todos los ciudadanos y rechaza toda forma de discriminación, lo cual incluye a las personas con discapacidad.</p> <p>El Ministerio de Educación Superior (MES) (2004) establece los principios orientadores de la política y las pautas que deberían seguir las instituciones de educación superior para la atención de las personas con discapacidad.</p> <p>Resolución Ministerial N° 2417 (2007), que establece las disposiciones para la actuación del Estado y las IES para apoyar la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.</p> <p>Ministerio propone y promueve la conformación de Comités Estudiantiles por la Igualdad de Derechos y Equiparación de Oportunidades a las Personas con Discapacidad en la Educación Universitaria (2012).</p> <p>Comité Técnico Ministerial para la Igualdad y Equiparación de Oportunidades a las Personas con Discapacidad en la Educación Universitaria (2013), para desarrollar políticas relativas a la igualdad de derechos y de oportunidades de las personas con discapacidad en la educación universitaria y en todos los ámbitos de la vida social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El porcentaje mínimo de plazas para el ingreso de bachilleres con discapacidad a la educación universitaria, debe contemplar una cuota equivalente al 1% del total de las plazas en cada carrera y, asimismo, estableció la creación de servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad. • En 2013 y 2014 se implementó una acción para la atención de las personas sordas, a través de la oferta de servicios de interpretación y traducción de la lengua de señas venezolana a las instituciones de educación. • En 2013 y 2014 se impulsó la creación de los Centros de Apoyo Tecnológico (CAT) para la integración educativa, social y productiva de las personas con discapacidad visual en 7 instituciones universitarias. • Finalmente, en el marco del Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario, el MPPEUCT realizó el diseño de Guías para el abordaje pedagógico de estudiantes universitarios con discapacidad. • Por otra parte, distintas instituciones universitarias ofrecen programas o carreras largas (licenciatura) de Educación Especial o de Educación Especial en Deficiencias Auditivas en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
--	---	---