



Artículo de revisión

Instrumentos de financiamiento para la educación superior en Centroamérica

Financial instruments for higher education in Central America

Tirso Celedón-Lacayo ¹, Roxana Guerrero-Guillén ²,
Eduardo Andrés Calderón-Marengo ³, Jorge Alejandro Obando-Bastidas ⁴

Para citar este artículo: Celedón-Lacayo T, Guerrero-Guillén R, Calderón-Marengo EA, Obando-Bastidas JA. Instrumentos de financiamiento para la educación superior en Centroamérica. *Praxis*. 2025;21(1): 255-278. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6214>

Recibido en octubre 2 de 2024

Aceptado en febrero 11 de 2025

Publicado en línea en marzo 31 de 2025

RESUMEN

Existen barreras en el acceso a la educación terciaria en Centroamérica donde las disparidades restringen las oportunidades de formación superior para la juventud. El objetivo de este artículo fue identificar las alternativas y estrategias viables para promover una educación universitaria más inclusiva en un contexto de creciente demanda y limitaciones presupuestarias de los estados. El método utilizado fue el análisis de documentos con un enfoque cualitativo de alcance exploratorio, donde a través de una revisión de literatura se seleccionaron 63 artículos científicos y literatura gris –entre 2018 y 2024– de las bases de datos Scielo, Ebsco, Unirioja, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. La técnica de recolección se basó en fichas de registro, a partir de las cuales se sistematizó la información para su posterior análisis. Los resultados de la revisión evidencian las serias dificultades de acceso y finalización de los estudios universitarios entre jóvenes de bajos ingresos, a pesar de su papel clave en la movilidad social. A modo de conclusión, mejorar el acceso en Centroamérica exige una colaboración estratégica entre gobiernos y universidades, basada en políticas sostenibles y un modelo mixto de financiamiento mediante subvenciones, becas y préstamos, orientado a reducir barreras y ampliar las oportunidades de ingreso.

Palabras clave: acceso a educación superior; Centroamérica; financiación de la educación; movilidad social.

ABSTRACT

There are significant barriers to accessing tertiary education in Central America, where disparities limit higher education opportunities for young people. The aim of this article was to identify viable alternatives and strategies to promote a more inclusive university education system in a context of increasing demand and limited state budgets. The method used was document analysis, following a qualitative approach with an exploratory scope. Through a literature review, 63 scientific articles and grey literature sources –published between 2018 and 2024– were selected from databases such as Scielo, Ebsco, Unirioja, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar. Data collection was carried out using data recording sheets, which served to systematize the information for further analysis. The findings reveal serious challenges in both access to and completion of tertiary education among low-income youth, despite its crucial role in promoting social mobility. In conclusion, improving access to higher education in Central America requires strategic collaboration between governments and universities, grounded in sustainable policies and a mixed financing model –combining grants, scholarships, and loans– aimed at reducing barriers and expanding enrollment opportunities.

Keywords: higher education; Central America; financial support; social mobility.

1. PhD(c). Universidad de Salamanca, España; Universidad Americana, Nicaragua. Correo: tceledon@uamv.edu.ni - <https://orcid.org/0000-0002-8016-3496>

2. PhD(c). Universidad de Salamanca, España; Universidad Americana, Nicaragua. Correo: roxana.guerrero@uam.edu.ni - <https://orcid.org/0000-0001-5702-8897>

3. Ph.D. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo: eduardo.calderon@campusucc.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-7840-6495>

4. Ph.D. Universidad Cooperativa de Colombia, Villavicencio, Colombia. Correo: jorge.obandob@campusucc.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-4283-2871>

INTRODUCCIÓN

La educación superior es uno de los medios clave para reducir la pobreza de individuos y familias, así como para combatir la exclusión social, contribuyendo a la mitigación de la desigualdad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022; Hoeflinger y Pierce, 2023; Walker *et al.*, 2019). Es decir, ofrece beneficios tanto personales como sociales (CEPAL, 2022).

Desde la perspectiva de la teoría general del desarrollo económico y social, impulsa el progreso de las naciones al aumentar la productividad y fomentar la movilidad social ascendente (Ruff *et al.*, 2020; Lomelí, 2019; Araya, 2018), al mejorar las oportunidades laborales individuales, pero también fortalecer la cohesión social y la equidad (CEPAL, 2022; Correa *et al.*, 2020). Así como su aporte al desarrollo económico y social a nivel país (Henríquez-Algarín, 2024; Deas y Bravo, 2023; Guàrdia-Olmos *et al.*, 2018).

Es decir, representa un catalizador del crecimiento económico que facilita la reducción de las desigualdades económicas y sociales (Pedroza y Reyes, 2022) a través de la inclusión productiva y social (Programa Estado de la Nación [PEN] y Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica [CONARE], 2021). Más aún, ayuda a transmitir todos esos beneficios del desarrollo y bienestar de forma intergeneracional (CEPAL, 2022; Espinoza *et al.*, 2023), al incentivar la movilidad social (Ruff *et al.*, 2020).

No obstante, los impactos positivos que genera están vinculados al alcance y nivel educativo ofrecido por los sistemas de enseñanza (Calderón *et al.*, 2022), donde la finalización de la educación secundaria constituye el elemento clave para que los diferentes grupos puedan acceder a la educación terciaria (Espinoza *et al.*, 2023).

En este marco, la inclusión social universitaria implica garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes de sectores históricamente excluidos, lo que requiere estrategias específicas de financiamiento y políticas públicas orientadas a la equidad (CEPAL, 2022; Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2023).

Planteamiento del problema

En la actualidad, las poblaciones más desfavorecidas de los países con economías de renta media y baja presentan un escaso acceso equitativo a estudios superiores, atribuible a la dificultad para sufragar las tasas vinculadas a los estudios universitarios y sus correspondientes costos asociados como transporte, alojamiento, alimentación, entre otros (UNESCO, 2020). Además, el aumento de la tasa de matrícula ha crecido en más del doble desde el año 2000 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2022b), y los gobiernos de economías emergentes no están en condiciones de asumir todos los costos educativos debido a las implicaciones económicas (UNESCO, 2022b).

El desafío en Latinoamérica es asegurar que la juventud que inicia la educación superior termine sus estudios, ya que cerca del 40 % no se gradúa, perdiendo así los beneficios económicos asociados al obtener un título universitario (Garzón-Correa *et al.*, 2022). Además, los estudiantes⁵ requieren un 36 % de tiempo adicional para completar sus estudios, lo que eleva el gasto educativo (CEPAL, 2022).

El rápido crecimiento de la educación superior (UNESCO, 2020) ha creado disparidades en la calidad de las instituciones y en la adaptación curricular a las demandas del entorno laboral, dejando a muchos graduados

5. Por espacio, se usará el masculino gramatical de forma amplia, con valor genérico e inclusivo, refiriéndose a todas las identidades sexuales, el cual no invisibiliza ni excluye a nadie (Real Academia Española [RAE], 2020).

desempleados o sobrecalificados (Guterres, 2022). Incluso, a pesar de la importancia de incrementar el financiamiento en el sector educativo de manera equitativa, las instituciones latinoamericanas más prestigiosas registran una baja participación de jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos (Aveleyra, 2023; CEPAL, 2022), puesto que siguen políticas tradicionales centradas en la ayuda financiera, en lugar de implementar intervenciones que mejoren las oportunidades de los jóvenes (Fuentes, 2021).

Respecto a la orientación teórica de este estudio (Creswell y Creswell, 2018) y considerando a la educación como un derecho humano indispensable y un mecanismo eficaz para alcanzar la movilidad social (Araya, 2018; Benites, 2021; Henríquez-Algarín, 2024; Sautu *et al.*, 2005; Lomelí, 2019), este artículo se basa en la teoría general del desarrollo económico y social, dado que la educación contribuye al progreso económico al potenciar las competencias del capital humano y elevar los niveles de productividad, así como a la incorporación y la movilidad social ascendente, la cual está intrínsecamente vinculada al nivel educativo (Ruff *et al.*, 2020). Ello se traduce en bienestar social y económico de las personas, reflejado en el salario de quienes tienen un título universitario versus los que solo terminan la escuela secundaria (UNESCO *et al.*, 2022), sobre todo, porque –para los jóvenes en circunstancias vulnerables– ir a la universidad es un pasaporte para tener seguridad económica y un futuro estable (UNESCO, 2023).

El objeto de estudio de este artículo se enmarca en el escenario de Latinoamérica y el Caribe, que es una región con altos índices de desigualdad (Rivas, 2021; UNESCO *et al.*, 2022), la cual es multifactorial. Es decir, tiene un impacto en diversas dimensiones sociales, incluyendo el acceso a una educación de calidad. Por ello, es crucial reconocer el papel de la educación como mecanismo de movilidad social, con el fin de evitar la reproducción de las desigualdades sociales entre generaciones (Ruff *et al.*, 2020).

El objetivo general fue examinar qué alternativas resultan viables para fomentar una educación universitaria más inclusiva en Centroamérica al tomar en cuenta el incremento en la demanda y las limitaciones presupuestarias de sus países. De esta forma, la pregunta que guio la presente investigación fue: ¿Cuáles son los instrumentos de financiamiento aplicables para la educación superior en Centroamérica?

METODOLOGÍA

En la revisión de literatura se utilizó la técnica de análisis de documentos (Hadi *et al.*, 2023), que implicó una revisión y análisis de estos (López-Noguero, 2002), entre ellos, investigaciones, informes y literatura gris acerca del fenómeno estudiado.

El enfoque cualitativo del estudio es de tipo exploratorio, ya que el tema ha sido poco estudiado (Hernández Sampieri *et al.*, 2014) en Centroamérica durante los últimos años en el contexto específico de la educación terciaria, como lo evidenció la revisión de literatura. El propósito fue caracterizar los instrumentos de financiamiento que pueden aplicarse a la educación superior en la región. Para ello, se estructuró y condensó la bibliografía consultada en temas relacionados –desde los generales a los más específicos– destacando los puntos esenciales (Creswell y Creswell, 2018).

La revisión de literatura se realizó en cinco etapas

1. Búsqueda sistemática de los artículos, páginas web, informes y reportes de instituciones supranacionales en las bases de Scielo, Ebsco, Unirioja, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, con las palabras clave: políticas de financiamiento universitario, financiamiento educación superior, sistema de crédito educativo, financiamiento educativo, financiación a la demanda educativa,

financiamiento en universidades privadas, políticas públicas, financiamiento estudiantil y financiamiento contingente al ingreso. De igual manera, se revisó en inglés: *tuition in higher education, student loans, education payment systems, income contingent loans*.

2. Evaluación y selección de 63 documentos entre septiembre 2022 y octubre 2024 con base en su pertinencia para abordar la pregunta de investigación. Criterios de inclusión: acceso al texto completo, que fuesen investigaciones empíricas e informes de fuentes reconocidas y que tuviesen relación con la educación universitaria de 2018 a 2024. Criterios de exclusión: disertaciones de grado y actas de congresos.
3. Consultar fuentes seleccionadas utilizando fichas de registro para recolectar los datos (Hadi *et al.*, 2023).
4. Identificar categorías con un mapa bibliográfico del material revisado, el cual se resumió, organizó y estructuró según la temática más relevante (Creswell y Creswell, 2018).
5. Sistematizar los aspectos principales y proceder a su análisis.

A raíz de la sistematización, se identificaron las siguientes categorías:

- A. Panorama mundial para el financiamiento de los estudios universitarios que presenta un contexto mundial complicado (tabla 1).
- B. Acceso y dificultad para pagar los estudios y gastos asociados al nivel universitario, en tabla 2, 15 documentos.
- C. Expansión de la educación terciaria a ritmo acelerado (tabla 3).
- D. Inversión en educación por parte de los países: se consultaron 19 investigaciones y reportes (tabla 4).
- E. Situación de la educación terciaria en Centroamérica (tabla 5).
- F. Iniciativas globales y regionales para el acceso a la universidad (tabla 6), considerando 26 artículos.

Tabla 1. Panorama mundial para el financiamiento de los estudios universitarios.

Bibliografía consultada	Hallazgos
<ol style="list-style-type: none"> 1. CEPAL (2022). 2. Heading y Markovitz (2023). 3. Myers (2023). 4. Walker et al. (2019). 5. World Economic Forum [WEF], (2023b). 6. WEF, (2023a). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contexto complicado mundialmente: <ul style="list-style-type: none"> ● Escaso crecimiento económico. ● Aumento de deuda pública. ● Polarización social. ● Inestabilidad política. ● Inflación. ○ Mayor afectación a países de bajos ingresos.

Fuente: elaboración propia basado en Bolaño (2017).

Tabla 2. Acceso y dificultad para pagar los estudios y gastos asociados al nivel universitario.

Bibliografía consultada	Hallazgos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aveleyra (2023). 2. Calderón <i>et al.</i> (2022). 3. Carrasco (2020). 4. CEPAL (2022). 5. Fuentes (2021). 6. Heading y Markovitz (2023). 7. Lomelí (2019). 8. OECD (2022a). 9. Pedroza y Reyes (2022). 10. UNESCO (2020). 11. UNESCO (2022a). 12. UNESCO (2023). 13. UNESCO <i>et al.</i> (2022). 14. United Nations [UN], (1948). 15. WEF (2023b). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El desafío del acceso, dado el rápido aumento de las poblaciones vulnerables en países ricos y pobres. ○ El aumento de la tasa de matrícula donde los estados transfieren la responsabilidad de los gastos universitarios a estudiantes y padres. ○ Compartir costos entre gobiernos y hogares puede ser eficaz y equitativo si el acceso al crédito educativo no es restringido. ○ Principales obstáculos: altas tasas de matrícula, exámenes de ingreso, pobreza, situaciones de crisis y emergencia, discriminación y movilidad geográfica. ○ En Latinoamérica, más del 50 % de los hogares cubren los gastos de matrícula universitaria. ○ Es fundamental la asistencia financiera basada en criterios específicos. ○ Subvenciones públicas benefician a los más pudientes, no son equitativas. ○ Exámenes de ingreso excluyen a los menos favorecidos.

Tabla 3. Expansión de la educación terciaria a ritmo acelerado.

Bibliografía consultada	Hallazgos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Araya (2018). 2. Carrasco (2020). 3. Deas y Bravo (2023). 4. Espinoza <i>et al.</i> (2023). 5. Guárdia-Olmos <i>et al.</i> (2018). 6. UNESCO (2019). 7. UNESCO (2020). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aumento de matrícula. ○ Las universidades públicas no pueden absorber toda la demanda. ○ Incremento de IES privadas. ○ La pobreza limita el acceso a la universidad.

8. UNESCO (2022a).	
9. UNESCO (2022b).	
10. UNESCO (2023).	
11. UNESCO <i>et al.</i> (2018).	
12. UNESCO <i>et al.</i> (2022).	

Tabla 4. Inversión en educación por parte de los países.

Bibliografía consultada	Hallazgos
1. Armstrong <i>et al.</i> (2019).	
2. Barbosa-Camargo <i>et al.</i> (2021).	
3. Benites (2021).	
4. CEPAL (2022).	
5. Guterres (2022).	
6. Henríquez-Algarín (2024).	○ Se requiere una inversión de 340,000 millones de dólares en educación (6,3 % del producto interno bruto mundial).
7. Hoeflinger y Pierce (2023).	○ Falta de inversión perpetua la desigualdad.
8. Naranjo y Ruso (2018).	○ Inversión en educación permite:
9. OECD (2022a).	<ul style="list-style-type: none"> ● Sociedades más inclusivas y equitativas. ● Ayuda a superar barreras. ● Mejora la calidad de vida.
10. OECD (2022b).	○ Falta de claridad en el modelo económico para financiar el nivel terciario.
11. PEN y CONARE (2021).	
12. Ruff <i>et al.</i> (2020).	
13. Salmon (2020).	
14. Sánchez <i>et al.</i> (2023).	
15. UN (2024).	
16. UNESCO (2019).	
17. UNESCO (2022a).	
18. UNESCO <i>et al.</i> (2022).	
19. WEF (2023b).	

Tabla 5. Situación de la educación terciaria en Centroamérica.

Bibliografía consultada	Hallazgos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Araya (2018). 2. CEPAL (2022). 3. Ellerbeck (2023). 4. Guevara (2021). 5. Jaramillo y Taliercio (2022). 6. PEN y CONARE (2021). 7. Pierce y Freixe (2023). 8. Rivas (2021). 9. UNESCO <i>et al.</i> (2022). 10. UNESCO Institute for Statistics ([UIS], 2024). 11. van Steenis (2023). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Menos ingresos familiares por contracción del mercado laboral, resultando en desempleo y pobreza. ○ Necesidad de armonización de políticas académicas para acceso inclusivo y equitativo. ○ Bajo nivel de finalización. ○ Crecimiento en la participación de Instituciones de Educación Superior (IES) privadas. ○ Información no homogenizada o escasa.

Tabla 6. Iniciativas globales y regionales para el acceso a la universidad.

Bibliografía consultada	Hallazgos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Armstrong <i>et al.</i> (2019). 2. Barbosa-Camargo <i>et al.</i> (2021). 3. Barbosa-Camargo <i>et al.</i> (2022). 4. Barr <i>et al.</i> (2019). 5. BCIE (2019). 6. Britton <i>et al.</i> (2019). 7. Calderón <i>et al.</i> (2022). 8. CEPAL (2022). 9. Chapman <i>et al.</i> (2020). 10. Chapman y Dearden (2022). 11. Correa <i>et al.</i>, 2020. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Subvenciones y becas: son financiadas por los contribuyentes. ○ Préstamos educativos: permiten ampliar el acceso a la universidad. ○ Préstamos de pago fijo (de tipo hipotecario): <ul style="list-style-type: none"> ● Costos los asumen los estudiantes. ● No todos los estudiantes califican. ● Condiciones iguales a préstamos de consumo. ○ Préstamos contingentes a los ingresos: <ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad del egresado para encontrar un trabajo. ● Mas equitativos. ● No incentivan la reducción de costos de matrícula de IES. ● Promueven la proliferación de IES privadas. ● Limitadas posibilidades de mantener el financiamiento de parte de gobiernos.

12. Dearden (2019).	
13. Dearden y Nascimento (2019).	
14. Doan <i>et al.</i> (2020).	
15. Garzón-Correa <i>et al.</i> (2022).	
16. González y Espinoza (2020).	
17. Guàrdia-Olmos <i>et al.</i> , 2018.	
18. Guevara (2021).	
19. IESALC, 2023.	
20. Kim y Wiederspan (2021).	
21. López <i>et al.</i> (2023).	
22. OECD (2022a).	
23. PEN y ITCR (2019).	
24. Ruff <i>et al.</i> , (2020).	
25. Salmon (2020).	
26. UNESCO (2022a).	

RESULTADOS

Panorama mundial para el financiamiento de los estudios universitarios

El contexto de la financiación universitaria a nivel global es complicado debido a la dificultad de gestionar las diversas crisis recientes (CEPAL, 2022), donde las repercusiones han sido mayores para las naciones de bajos ingresos (WEF, 2023b). Los factores –como desacoplamiento de la cadena de suministros, encarecimiento del nivel de vida, seguridad alimentaria, deuda externa e interna, crisis en la financiación del sector público, descontento y frustración social, inestabilidad política, cambio climático y presiones inflacionarias– impactan de manera desproporcionada a los menos favorecidos e incluso a hogares de ingresos medios (CEPAL, 2022; WEF, 2023b).

Los riesgos a mediano plazo para las naciones incluyen escaso crecimiento económico mundial y mercados afectados (Myers, 2023), recesión duradera, incremento de deudas públicas con sobreendeudamiento para gobiernos, empresas e individuos, aumento de la pobreza, erosión de la cohesión social y mayor polarización (WEF, 2023b). En esta interconexión de riesgos y crisis mundiales (Heading y Markovitz, 2023) son los jóvenes los más afectados (WEF, 2023a).

Acceso y dificultad para pagar los estudios y gastos asociados al nivel universitario

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que la educación técnica y profesional debe estar ampliamente disponible, y que todas las personas deben tener igualdad de

oportunidades para acceder a la educación superior, según sus méritos (UN, 1948).

La UNESCO (2023) respalda el ODS 4, cuyo enfoque es priorizar la asistencia a los más desfavorecidos y la ampliación de la cobertura universitaria para todos (UNESCO *et al.*, 2022; UNESCO, 2023). Este objetivo permite la articulación y la consecución de los otros ODS (Calderón *et al.*, 2022; CEPAL, 2022). Esto representa un desafío considerable por el rápido incremento de poblaciones vulnerables en países ricos y pobres debido a múltiples crisis (Heading y Markovitz, 2023).

En diversos países las tasas de matrícula por campo de estudio son diferentes: por los distintos costos o para promover carreras menos demandadas, lo cual a veces está ligado a las perspectivas laborales futuras con una menor remuneración y capacidad de pago (OECD, 2022a).

El aumento de la tasa de matrícula ha llevado a los estados a transferir la responsabilidad financiera de la educación a estudiantes y padres, quienes buscan garantizar el futuro de sus hijos (Carrasco, 2020). Compartir costos entre gobiernos y hogares puede resultar eficaz y equitativo, siempre que el acceso al crédito educativo no esté restringido (UNESCO *et al.*, 2022). En otras palabras, se justifica cuando los beneficios futuros derivados de la obtención de un título universitario superen el desembolso realizado por estudiantes y familiares.

Se ha identificado que los principales obstáculos enfrentados por los más vulnerables para acceder a la educación superior son las altas matrículas, exámenes de ingreso, pobreza, crisis y emergencias, discriminación y movilidad geográfica (UNESCO, 2020); aún más en naciones con economías emergentes y en desarrollo, por consiguiente, las personas en situación vulnerable enfrentan serias limitaciones para acceder a la universidad, lo que restringe sus oportunidades educativas de manera significativa (UNESCO, 2022a; UNESCO *et al.*, 2022), y la carga de una deuda educativa influye en las decisiones de los estudiantes y sus familiares para invertir en la universidad (OECD, 2022a).

En más del 50 % de los casos en Latinoamérica, los hogares asumen los gastos relacionados con la matrícula universitaria (UNESCO *et al.*, 2022). Por ello, se requieren mecanismos accesibles para financiar a estudiantes de bajos recursos. La asistencia financiera –basada en criterios específicos– desempeña un papel fundamental tanto a nivel nacional como internacional, especialmente ante el significativo aumento –más del doble– de estudiantes inscritos (WEF, 2023b; OECD, 2022a). La CEPAL (2022) plantea que esto podría ocasionar una migración desde IES privadas hacia las públicas por la disminución de los ingresos familiares debido a la desaceleración económica.

Expansión de la educación terciaria a ritmo acelerado

La participación de la formación universitaria en distintos países –medida a través de la tasa bruta de matrícula (Espinoza *et al.*, 2023)– continúa aumentando rápidamente (Deas y Bravo, 2023; Guárdia-Olmos *et al.*, 2018), incluso duplicándose a nivel global en las últimas dos décadas (UNESCO, 2022b).

En el mundo, el 20 % de los estudiantes de formación universitaria se encuentran matriculados en programas de ciclo corto, mientras que el 68 % se inscriben en licenciaturas (UNESCO, 2019). Este último porcentaje es más elevado en naciones con economías de medianos y bajos ingresos, lo que sugiere que una porción del incremento en la educación superior en dichos países es por la demanda de carreras universitarias (UNESCO, 2020).

Aun con la rápida expansión de los estudios terciarios en países de economías emergentes, la UNESCO

(2022a) reporta que en esos países las personas en situación de pobreza tienen escasas posibilidades de acceder a la universidad.

En el caso de Latinoamérica y el Caribe, el 10 % de los jóvenes en carreras universitarias están en programas de ciclo corto y el 84 % en programas con certificación de grado o equivalente. Suramérica, generalmente, muestra tasas de acceso a la educación superior más altas que otros países de la región, en contraste con los niveles más bajos que se observan en los países del Caribe y Centroamérica (UNESCO *et al.*, 2018; UNESCO *et al.*, 2022; UNESCO, 2023).

A esto se suma que las universidades estatales no tienen la capacidad de absorber toda esta demanda: más de un tercio de los estudiantes universitarios asiste a establecimientos no estatales (UNESCO, 2022b; UNESCO *et al.*, 2022). Estas instituciones privadas –las que cobran tasas de matrícula (Araya, 2018; Carrasco, 2020)– son las que captan buena parte del incremento de estudiantes.

Inversión en educación por parte de los países

La inversión en educación es esencial al construir y desarrollar una sociedad más inclusiva y equitativa (UN, 2024), al promover las herramientas necesarias para superar barreras e incrementar las condiciones de vida (Hoefflinger y Pierce, 2023; Sánchez *et al.*, 2023). En otras palabras, esta inversión es fundamental para la prosperidad de todos, y frente a los retos contemporáneos, los países de Latinoamérica y el Caribe no pueden continuar postergando su atención (CEPAL, 2022).

Según la UNESCO (2019), se requiere alcanzar una inversión de 340,000 millones de dólares en educación –que equivale a un 6,3 % del producto interno bruto mundial– y enfatiza que esa inversión debe ser equitativa y eficiente para lograr los resultados esperados.

Contrastando con lo anterior, se anticipa que dentro de una década menos países puedan invertir en educación, tecnologías verdes y sistemas de salud debido a restricciones fiscales (WEF, 2023b) –sobre todo, después de la crisis sanitaria– debido a nuevas demandas en otros ámbitos de la política pública (CEPAL, 2022). Por ejemplo, en Centroamérica, los países aumentaron su deuda pública para afrontar la crisis del COVID-19, agravando aún más su situación previa de altos déficits fiscales y limitados márgenes de maniobra (PEN y CONARE, 2021).

El costo de no invertir en educación supera ampliamente el de la inversión (Guterres, 2022), ya que la falta de compromiso con el desarrollo educativo acarrea consecuencias graves como la perpetuación de la desigualdad educativa, altas tasas de abandono escolar y una marcada brecha de habilidades. Todo ello repercute en una población con bajo nivel educativo y con grandes desigualdades (Henríquez-Algarín, 2024), obstaculizando el desarrollo socioeconómico, y perpetuando la miseria y desigualdad (UNESCO, 2022a).

En la actualidad, los estudiantes y sus familias sienten la tensión del costo cada vez mayor de las universidades (Armstrong *et al.*, 2019), mientras que los formuladores de políticas enfrentan el reto de asignar y optimizar los recursos estatales de manera eficaz (OECD, 2022b). Esta situación empeora por la creciente necesidad de educación superior de la sociedad civil hacia los gobiernos que cuentan con recursos fiscales limitados (Ruff *et al.*, 2020).

Actualmente, existe una significativa disparidad en el acceso a la ayuda financiera entre hogares de distintos niveles de ingresos: los más acomodados cuentan con casi el doble de probabilidades de lograr

apoyo económico en comparación con las familias de bajos ingresos (UNESCO, 2019). Esto indica que el acceso a las universidades varía considerablemente dependiendo del nivel socioeconómico.

No está claro qué modelo de apoyo financiero es el mejor para los sistemas educativos entre préstamos, subvenciones y becas (OECD, 2022a), utilizando diversas combinaciones (UNESCO *et al.*, 2022). Por ejemplo, según esta misma fuente, en algunos países de Latinoamérica, para incrementar las oportunidades de formación universitaria, se han creado nuevas iniciativas de financiamiento, becas y mayor cobertura pública.

Estas opciones generan debate sobre su eficiencia y equidad, especialmente al destinar fondos públicos a préstamos para estudiantes de bajos recursos que podrían no poder pagar después debido a los altos niveles de deuda y sus efectos negativos asociados (Barbosa-Camargo *et al.*, 2021).

Si bien el nivel terciario recibe más recursos por estudiante (CEPAL, 2022), en 15 países de Latinoamérica y el Caribe el gasto público en educación ha disminuido comparado con 2015 (CEPAL, 2022; UNESCO *et al.*, 2022). Es posible que en un futuro próximo los estados inviertan aún menos, ya que no es sostenible fiscalmente (Benites, 2021; Salmon, 2020).

En ese contexto, los gobiernos enfrentan dificultades para satisfacer la creciente demanda en educación superior por las limitaciones en la financiación estatal (Naranjo y Ruso, 2018). En todo caso, no solo se requiere incrementar los presupuestos para educación, sino asignarlos de manera eficiente y equitativa (CEPAL, 2022).

Situación de la educación terciaria en Centroamérica

En 2020, la región latinoamericana y del Caribe experimentó la recesión más profunda desde principios del siglo XX y «la mayor crisis educativa en cien años» (UNESCO *et al.*, 2022, p. 6) a consecuencia de la crisis sanitaria global (CEPAL, 2022). Después de varias décadas de avances en el ámbito educativo (CEPAL, 2022), aún es la región más desigual del planeta (Rivas, 2021; UNESCO *et al.*, 2022), donde la inflación puede agravar la inequidad al perjudicar los hogares más desfavorecidos (Jaramillo y Talierno, 2022).

En ese contexto, Centroamérica sufrió un deterioro en los ingresos familiares debido a una contracción del mercado laboral que se tradujo en desempleo y más pobreza (PEN y CONARE, 2021). Para ejemplificar, los trabajadores menores de 30 años –respecto a otros grupos de mayor edad– quedaron fuera de la fuerza laboral o no lograron ingresar a ella del todo (Pierce y Freixe, 2023). Por otro lado, con la pandemia algunos países latinoamericanos flexibilizaron el pago de créditos educativos para ayudar a los estudiantes afectados por la crisis (UNESCO *et al.*, 2022).

Los gobiernos centroamericanos han buscado mejoras en materia educativa a través de tratados y acuerdos internacionales (PEN y CONARE, 2021), como el cuarto plan de integración regional del Consejo Superior Universitario Centroamericano que subraya la importancia del acceso inclusivo y equitativo, así como la armonización de políticas académicas (Guevara, 2021).

A pesar de la prioridad dada a la educación en la región, persisten desafíos estructurales que afectan el bienestar de los sectores educativos, como la tasa de conclusión del nivel terciario en 2016 que estuvo por debajo del promedio de Latinoamérica; en 2019 alrededor del 50 % de la fuerza laboral solo tenía educación primaria. Esto se traduce en una oferta laboral mal pagada y con poca productividad debido al bajo nivel educativo de la población activa, limitando su acceso al mercado laboral y a mejores salarios (PEN

y CONARE, 2021).

En Centroamérica, en promedio el 2,4 % de la población total accedió a la universidad en 2016 (Guevara, 2021). En ese año, la tasa de conclusión de la educación terciaria era del 8,7 % –mientras en Latinoamérica era del 10,3 %– donde los países más rezagados son Honduras y Guatemala, y Panamá y Nicaragua los mejores (PEN y CONARE, 2021). Para esa época, los matriculados en 2019 fueron: Costa Rica 221,811; El Salvador 191,995; Guatemala 400,213; Honduras 264,329 y Nicaragua 116,127 (UIS, 2024).

En esta región –según el país que se analice– hay mayor o menor presencia de universidades públicas o estatales. Las universidades públicas –por los limitados recursos asignados para sus actividades principales (UNESCO *et al.*, 2022)– a veces necesitan buscar fondos adicionales, como en Costa Rica (Araya, 2018). Esto evidencia que la educación universitaria pública no garantiza el acceso gratuito a ella, pues algunas cobran aranceles, matrículas anuales y otros costos –aunque bajos: entre \$12 y \$24 dólares americanos (Guevara, 2021)– estos representan obstáculos para lograr la equidad en el acceso (UNESCO *et al.*, 2022).

En Centroamérica la educación terciaria es mayormente absorbida por las IES privadas, donde las posibilidades de estudiar en la universidad son entre siete y dieciocho veces más altas para los jóvenes procedentes de familias de ingresos elevados respecto a los de menores ingresos (UNESCO *et al.*, 2022).

Sumado a lo anterior, los préstamos educativos se han limitado a instituciones bancarias privadas donde las condiciones son las mismas que los créditos de consumo –según páginas web de los bancos con presencia en la región– estos piden requisitos y garantías bancarias difíciles para los más desposeídos, altos intereses, así como plazos y cuotas que no se adecúan a los salarios iniciales de los recién graduados. Adicional al riesgo del crédito en sí para estudiantes, está la incertidumbre macroeconómica sobre los tipos de interés, la inflación y la economía mundial (van Steenis, 2023), que han afectado la seguridad en el empleo, incluso el de los que hoy cuentan con trabajo (Ellerbeck, 2023).

En general, la disponibilidad de datos estadísticos sobre la educación superior en la región es escasa, y los datos resultan desactualizados, complejos, incompletos y difusos, además de no haber homogeneidad en los indicadores (Guevara, 2021), complicando el análisis comparativo entre países.

Iniciativas globales y regionales para el acceso a la universidad

Instrumentos implementados a nivel mundial

En diversos países se están desarrollando iniciativas variadas en el ámbito educativo para abordar los desafíos del acceso al nivel universitario, lo que refleja un compromiso global de parte de organismos gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y entidades académicas. Estos instrumentos abarcan esquemas de becas, subvenciones y préstamos educativos con diferentes modalidades.

Subvenciones o becas

Según la OECD (2022a), las subvenciones son más efectivas que los préstamos para que los estudiantes de recursos limitados se animen a ingresar a la universidad. En cuanto a quiénes son elegibles, difieren de un país a otro, donde el principal requisito es la comprobada limitación financiera de los estudiantes y de sus familias o el mérito por rendimiento académico, cultura o deportes.

Sin embargo, en los países donde la educación es pública, muchos tienen sistemas de ingreso a través de exámenes de admisión y estos, a menudo, excluyen a los menos favorecidos dado que «a medida que

desciende la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes, menos cumplen con el puntaje de la Prueba de Selección Universitaria» (Ruff *et al.*, 2020, p. 427). En otras palabras, las subvenciones públicas benefician a los más pudientes y con mejores bases para entrar a la universidad, por ende, no son equitativas, sino regresivas (Salmon, 2020). El desempeño adecuado en la escuela secundaria es lo que impulsa una mayor participación en la educación superior, independientemente del nivel socioeconómico del alumnado (Salmon, 2020).

En el debate sobre la gratuidad de las universidades públicas, algunos argumentan que no existe la educación superior gratuita, aunque los estudiantes no paguen directamente, los costos son financiados por los contribuyentes (Chapman *et al.*, 2020).

Es más, la gratuidad en la educación superior enfrenta desafíos de financiación, solo pocos países ofrecen educación superior totalmente gratuita: Cuba, Argentina, Dinamarca, Suecia y Finlandia (González y Espinoza, 2020). En otras naciones se cobran tarifas por algunos servicios universitarios, se promueve el crédito educativo o se adopta un sistema de doble vía, donde los estudiantes de alto rendimiento no pagan mientras que el resto sí (Salmon, 2020).

Préstamos educativos

Los préstamos –sean públicos o privados garantizados por los gobiernos– generalmente tienen condiciones especiales para reducir el costo a estudiantes en cuanto a los intereses –variando en cierta medida entre países–, en las formas de pago o en los mecanismos de condonación de deuda para el caso de los préstamos contingentes al ingreso.

Los partidarios de estos préstamos alegan que es una forma de que los más beneficiados con la educación terciaria –los estudiantes– compartan el costo de estudiar en la universidad.

En comparación con las becas y subvenciones, esta modalidad permite ampliar el acceso a un mayor número de jóvenes. Sin embargo, si una gran cantidad de egresados no logra pagar sus préstamos por no ganar suficiente dinero (Dearden, 2019), los efectos para ellos y los gobiernos pueden ser adversos, más en Latinoamérica donde los jóvenes enfrentan niveles elevados de desempleo, especialmente los recién graduados (López *et al.*, 2023).

Los préstamos estudiantiles –que pueden ser para tasas de matrícula, materiales de estudio y costos de vida– tienen criterios de selección más homogéneos, pero en realidad no todos los estudiantes califican a dichos requisitos (OECD, 2022a).

Tipos de préstamos educativos

Respecto a los préstamos para estudiantes, hay dos tipos y ambos con costos para los gobiernos que son los garantes de estos: los de pago fijo –de tipo hipotecario– y los contingentes a los ingresos (OECD, 2022a).

▪ Pago fijo (de tipo hipotecario)

En este tipo de préstamos –préstamo de reembolso basado en el tiempo– los estudiantes tienen mayor presión (Barr *et al.*, 2019): deben regresar el dinero recibido en un plazo determinado después de sus estudios sin considerar su situación laboral y financiera (Dearden, 2019), lo que puede ser una carga pesada para los egresados de bajos ingresos.

▪ Contingentes a los ingresos

En contraposición, los préstamos vinculados a los ingresos se reembolsan en función de la capacidad del graduado para conseguir empleo y alcanzar un salario que supere el umbral mínimo establecido para el reembolso (Doan *et al.*, 2020; UNESCO, 2022a). Donde se considera la exoneración o condonación de la deuda pasado un período determinado, teniendo en cuenta la capacidad de pago (Chapman y Dearden, 2022).

Es decir, los pagos están condicionados a los ingresos mensuales del egresado, protegiéndolo de la incertidumbre del mercado laboral después de graduarse (Britton *et al.*, 2019). Con esto, son los gobiernos los que asumen no solo parte del costo de dar a los estudiantes condiciones más favorables que el mercado, sino también el riesgo de dichos préstamos. Por ende, es un tipo de préstamo más equitativo, ya que limita el riesgo de tener al final de sus estudios una deuda que nunca puedan pagar (Britton *et al.*, 2019). Aunque es un escenario más incierto en cuanto a la carga que asume el estado, que lo hace para apoyar a los jóvenes de más bajos ingresos.

Estos préstamos cobran una especial importancia en países donde la mayoría de los estudiantes están inscritos en universidades privadas (Ruff *et al.*, 2020; OECD, 2022a). Al menos doce países en todo el mundo utilizan un esquema de este tipo para reducir los riesgos de incumplimiento para los estudiantes: Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Inglaterra y Gales, Hungría, Países Bajos y Malasia (Salmon, 2020), así como iniciativas mixtas en Chile, Japón, Estados Unidos (OECD, 2022a), Tailandia, Corea del Sur y Brasil, o iniciativas legislativas en Colombia y Malasia (Chapman *et al.*, 2020).

Muchas de esas naciones lo hacen buscando incrementar la participación de estudiantes en la educación superior al facilitar el acceso a recursos financieros para ello (Garzón-Correa *et al.*, 2022). Sin embargo, este tipo de préstamos no está exento de críticas: no fomentan la mejora en la excelencia académica ni la reducción de los costos de matrícula, como tampoco orientan a los estudiantes a elegir carreras en IES con estándares académicos elevados para aumentar las posibilidades de obtener un mejor retorno de la inversión en sus estudios universitarios (Salmon, 2020). También se les señala por promover la expansión de IES privadas con fines de lucro, desvirtuando el propósito de las universidades, lo cual podría comprometer la calidad del nivel superior educativo (López *et al.*, 2023).

Los promotores alegan que desde una perspectiva económica es una inversión más eficiente para el estado, pues redundan en universidades con mejor respaldo (Chapman *et al.*, 2020), proporcionando un instrumento financiero eficaz para facilitar el ingreso de grupos vulnerables a la educación superior y reducir la deserción (López *et al.*, 2023).

El debate sobre cuál sistema utilizar está relacionado con el valor que se le dé a la formación universitaria: el valor del capital humano frente al valor del capital social. Es decir, si se entiende como un bien privado e individual para el estudiante por las mejorías que puede llegar a tener con un título universitario, donde los rendimientos para el individuo superan significativamente la rentabilidad pública de la inversión, son el estudiante y su familia quienes deberían asumir los costos, no el estado, en menor o mayor medida (Salmon, 2020).

Todas las opciones anteriores presentan ventajas y desventajas, es por ello que algunos países optan por utilizar las asignaciones públicas presupuestarias para educación tanto en un sistema de becas bien diseñado para las universidades públicas, combinado con financiación a través de préstamos estudiantiles en las universidades privadas (Chapman *et al.*, 2020; OECD, 2022a).

Crédito educativo en Centroamérica

A pesar de que en Latinoamérica la mayor parte de los fondos se destinan a los niveles de educación primaria y secundaria, es el nivel superior el que recibe la mayor inversión por estudiante. En particular, en Centroamérica, el porcentaje del PIB asignado por los gobiernos centrales a la educación en 2021 fue de un 6.3 % en Costa Rica, Honduras 4,8 %, Nicaragua 4,5 % y El Salvador 4,1 %, según datos proporcionados por la CEPAL (2022).

De las pocas iniciativas que ha habido en Centroamérica, entre 2008 y 2018 el Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE) implementó un programa de crédito (PBCE) que funcionó como un fondo rotativo del BCIE a las instituciones bancarias locales y a los estudiantes, con el objetivo de aumentar las oportunidades de financiamiento a la educación a través del crédito educativo (BCIE, 2019). En la evaluación del rendimiento del proyecto –una vez finalizado– se evidenció que la mayoría de estos préstamos fueron concedidos para estudios de posgrados, donde los requisitos eran similares a los de los préstamos de consumo, tales como la necesidad de un aval, una condición que resulta desafiante para los jóvenes con recursos limitados (Guevara, 2021).

Además de lo ya mencionado, la información disponible sobre las opciones que los estudiantes de la región centroamericana tienen para acceder a la universidad –y tener mejores perspectivas de vida– es escasa.

Algunas experiencias de otros países

Las prácticas relacionadas con los préstamos educativos varían entre los diferentes países, abarcando aspectos como los límites mínimos y máximos de las tasas de reembolso, los plazos máximos para la amortización y los métodos utilizados para la recaudación de pagos (López *et al.*, 2023). En el caso latinoamericano, Chile ha implementado los créditos contingentes al ingreso, mientras que Brasil y Colombia han incursionado en ellos. A continuación, las experiencias de dichos países, así como la de Australia, Estados Unidos, Inglaterra, Noruega y Alemania.

❖ Australia

Aunque el sistema de préstamos contingentes a los ingresos se originó en Australia, fue con su reintroducción a través del Higher Education Contribution Scheme cuando la distribución de los beneficiarios se volvió más equitativa, incentivando a estudiantes de bajos recursos a matricularse en la educación superior mediante estos préstamos, lo que ha contribuido a una distribución más justa de la riqueza (Salmon, 2020).

En este país se ha generalizado tanto este tipo de préstamos que, al graduarse, por lo menos el 70 % de los estudiantes están endeudados –igual en Inglaterra (Reino Unido) y Nueva Zelanda–, aunque el monto puede variar de forma considerable por los gastos de matrícula y gastos en manutención de los estudiantes (OECD, 2022a).

❖ Brasil

A pesar de contar desde 1974 con la Associação dos Profissionais Liberais Universitários do Brasil conocida como Fundación APLUB para créditos educativos, la tasa de inscripción en ese país es de las más bajas de la región y existe una gran brecha en la participación en los estudios superiores entre personas de entornos económicos diferentes (Salmon, 2020). Esto a pesar de contar con 60 nuevas IES públicas de matrícula

gratuita desde el año 2000, además de muchas privadas (PEN y ITCR, 2019), por lo que en 2015 el gobierno decide incursionar en los préstamos contingentes al ingreso, donde años después las experiencias han impulsado reformas legislativas para su mejor implementación (Chapman *et al.*, 2020; Dearden y Nascimento, 2019).

❖ Chile

Durante los últimos 25 años han sido pioneros en créditos contingentes al ingreso (Garzón-Correa *et al.*, 2022). Siendo uno de los países con mayor desigualdad social, el esquema actual de financiamiento ha tenido un impacto directo y positivo en la movilidad social del país, particularmente en los dos primeros quintiles de ingreso (Ruff *et al.*, 2020). Según Ruff *et al.*, se tenía menos del 10 % de participación y se pasó a 34 % en el quintil I y 41 % en el II por becas y créditos de carácter mixto: público-privado otorgados durante las últimas décadas, duplicando a Venezuela y Argentina en cobertura y acceso para esos quintiles, países donde se da subsidio a través de la gratuidad de las universidades estatales.

❖ Colombia

Tradicionalmente, se han utilizado becas, esquemas de financiamiento y préstamos como mecanismos para facilitar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, promoviendo que estudiantes con limitaciones económicas, pero con alto rendimiento académico puedan ingresar a la educación superior a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior desde 1950 (Calderón *et al.*, 2022; López *et al.*, 2023). No obstante, estas iniciativas no han logrado cerrar de manera efectiva la brecha de desigualdad en el país (Barbosa-Camargo *et al.*, 2022; Garzón-Correa *et al.*, 2022).

Al igual que en numerosos países a nivel global, en Colombia la oferta de opciones para estudios universitarios de los más necesitados no es suficiente para satisfacer plenamente la demanda, sobre todo por las limitaciones económicas de las personas que aspiran ingresar al sistema de educación superior (Calderón *et al.*, 2022) y porque el gasto público no es suficiente para las necesidades existentes (Barbosa-Camargo *et al.*, 2021).

Frente a esa situación, existe una oferta mixta para tasas de matrícula variadas (Barbosa-Camargo *et al.*, 2021). Es así como se adiciona una modalidad en este país: el crédito contingente al ingreso. Pero a pesar de que se ha tratado de implementar desde 2018 –recomendado ampliamente por el Banco Mundial no solo para Colombia, sino también para otros países latinoamericanos– todavía se necesitan cambios en las normativas y políticas para implementarlo con éxito en el sistema de educación superior colombiano (Garzón-Correa *et al.*, 2022).

❖ Estados Unidos

El financiamiento educativo a través de préstamos federales de tipo hipotecario para estudiantes, así como para padres de familia que apoyen los estudios de sus hijos –estos últimos tipos de préstamo benefician más a los estratos de altos ingresos– ascienden a más de 1,6 billones de dólares (Salmon, 2020) en este país.

Alrededor del 90 % de esas deudas son con el Departamento de Educación –el 10 % restante está en el mercado privado de préstamos estudiantiles con mayores intereses–, donde la elegibilidad es independiente a la necesidad financiera, y los intereses y los montos varían según el tipo de préstamo, aunque todos tienen seis meses de gracia luego de graduados para iniciar los pagos (Salmon, 2020). En este

modelo, si los graduados se atrasan por más de nueve meses, el gobierno puede confiscar sus reembolsos de impuestos o incluso retener sus salarios para recaudar la deuda. Esto es lo que ha pasado entre el 10 % y el 12 % de los casos en los años recientes y se podría incrementar hasta un 28 %, según Salmon.

Como una nueva opción, Estados Unidos introdujo en 2009 un programa de reembolso basado en los ingresos, y en 2012 el plan Pay-As-You-Earn (PAYE), pasando a tener así un sistema híbrido de préstamos –tanto préstamos contingentes a los ingresos como de pago fijo– como lo tiene Japón (Armstrong *et al.*, 2019; OECD, 2022a) y Corea del Sur (Kim y Wiederspan, 2021; OECD, 2022a). Sobre todo, porque se ha observado una creciente aversión a la deuda estudiantil (Barr *et al.*, 2019) –más en familias desfavorecidas– si las únicas opciones de financiación disponibles son préstamos estudiantiles federales y/o privados, lo que afectará al futuro de estos jóvenes de manera desproporcionada (Salmon, 2020).

❖ Inglaterra

En este país no hay tanto apoyo en cuanto a educación pública o gratuita (Barbosa-Camargo *et al.*, 2021), pero se ha visto que –gracias a los préstamos contingentes– a pesar que los costos de la educación terciaria se han incrementado considerablemente en las últimas décadas, no ha disminuido el acceso para los grupos desfavorecidos, implicando que se ha logrado mitigar el efecto de aversión a la deuda que se tienen con los préstamos fijos (Chapman *et al.*, 2020). Un dato interesante es que en el Reino Unido el 53 % de los préstamos estudiantiles de este tipo no son reembolsados (OECD, 2022a).

❖ Noruega y Alemania

Dada la importancia de la educación en sus sociedades, en estos dos países los préstamos son menos comunes debido a la abundancia de financiamiento público, que incluye recursos estatales directos y programas de apoyo (Barbosa-Camargo *et al.*, 2021).

En síntesis, la revisión evidenció que en Centroamérica la escasez de datos homogéneos y actualizados dificulta el análisis comparativo. Sin embargo, los documentos revisados confirman que las barreras económicas, sociales y políticas continúan limitando el acceso equitativo a la educación superior, especialmente entre los sectores más vulnerables (UNESCO, 2020; CEPAL, 2022). Estos hallazgos se alinean con la teoría del desarrollo económico y social, que destaca el rol clave de la educación superior en la movilidad social y la reducción de la desigualdad (Ruff *et al.*, 2020; IESALC, 2023).

Experiencias regionales, como préstamos educativos y becas focalizadas, muestran que los modelos mixtos de financiamiento pueden ampliar la cobertura y reducir las brechas de acceso (Guevara, 2021; PEN y ITCR, 2019), lo que evidencia que el modelo de financiamiento elegido influye tanto en la cantidad como en la calidad de la educación, así como en la distribución de oportunidades educativas en la sociedad (Barbosa-Camargo *et al.*, 2021).

CONCLUSIÓN

Pese a los beneficios de la educación terciaria para la movilidad social y el desarrollo, el acceso equitativo en Centroamérica sigue condicionado por factores económicos, sociales y políticos que refuerzan la desigualdad, ya que persisten barreras estructurales que excluyen a los sectores más vulnerables y mantienen la igualdad de oportunidades educativas como un desafío prioritario en el contexto sociopolítico actual.

La revisión evidenció escasez de investigaciones sobre financiamiento universitario en la región, con datos poco homogéneos y actualizados, lo que limita el análisis comparativo; sin embargo, los principales hallazgos muestran que las políticas tradicionales tienden a beneficiar de manera regresiva a los grupos de mayores ingresos, lo que exige rediseñar los instrumentos de ayuda para lograr mayor equidad.

Las alternativas viables identificadas para promover una universidad más inclusiva son los modelos mixtos que combinan recursos públicos y privados: becas focalizadas y préstamos educativos contingentes al ingreso. Se recomienda analizar en futuras investigaciones la sostenibilidad fiscal y social de estos modelos.

Estos hallazgos se integran con la teoría general del desarrollo económico y social al demostrar que fortalecer mecanismos de financiamiento inclusivo no solo impulsa el crecimiento económico y la productividad, sino que es clave para facilitar la movilidad social ascendente y la integración en la región.

Los instrumentos de financiamiento tradicionales han demostrado ser insuficientes para garantizar la equidad en el acceso. En cambio, los modelos mixtos que integran recursos públicos y privados, como becas focalizadas y préstamos contingentes al ingreso, han mostrado un mayor impacto en la reducción de las desigualdades y en la promoción de la inclusión social en la región.

En síntesis, es fundamental diversificar los instrumentos de financiamiento, fortalecer la cooperación regional y el intercambio de buenas prácticas para diseñar soluciones más efectivas y adaptadas a los desafíos comunes, optimizando el uso de los presupuestos públicos. Esto favorecería la movilidad social y mejoraría la equidad en el acceso a la educación superior al reducir los obstáculos económicos para estudiantes con limitaciones financieras.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Este artículo es del proyecto de investigación “El financiamiento Contingente al Ingreso (FCI) como estrategia para el fomento de la educación superior en el Sistema de Integración Centroamericana (SICA)”, realizado por la Facultad de Ciencias Jurídicas, Humanidades y Relaciones Internacionales de la Universidad Americana y la Facultad de Derecho de Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Bogotá; proyecto financiado por ambas instituciones. Los autores declaramos que el artículo es original no ha sido presentado ni publicado en otra revista científica y no tenemos conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Araya Leandro, C. (2018). Modelos de financiación de la educación superior estatal: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 18(1), 219-242. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31852>
2. Armstrong, S., Dearden, L., Kobayashi, M., y Nagase, N. (2019). Student loans in Japan: Current problems and possible solutions. *Economics of Education Review*, 71, 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.012>
3. Aveyra, R. (2023). *Educación superior en América Latina* (1a ed.). CLACSO <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-REGIONAL-AMERICA-LATINA.pdf>

4. Banco Centroamericano de Integración Económica. (2019, 15 octubre). Presentan resultados del Programa BCIE de Crédito Educativo. https://www.bcie.org/paises-socios/extrarregionales/mexico?cHash=28bcffe46fcac6f9a29bf880bd61cc7d&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=3537
5. Barbosa-Camargo, M. I., Castiblanco-Moreno, S. E., y Medina-Arboleda, I. F. (2021). Análisis estadístico textual de políticas de financiamiento de la educación superior: Evidencia en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). *Formación Universitaria*, 14(1), 169-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100169>
6. Barbosa-Camargo, M. I., García-Sánchez, A., y Ridao-Carlino, M. L. (2022). Acceso y elección de educación superior en Colombia: factores socioeconómicos y ayudas públicas de financiamiento. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(38), 42-62. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.38.1511>
7. Barr, N., Chapman, B., Dearden, L., y Dynarski, S. (2019). The US college loans system: Lessons from Australia and England. *Economics of Education Review*, 71, 32-48. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.07.007>
8. Benites, R. (2021). La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia. Documento de política pública. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/176597>
9. Britton, J., van der Erve, L., y Higgins, T. (2019). Income contingent student loan design: Lessons from around the world. *Economics of Education Review*, 71, 65-82. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.06.001>
10. Calderón Marengo, E. A., Garzón Correa, C. A., López Hernández, M., y Céspedes Gutiérrez, O. Y. (2022). Evolución normativa del ICETEX: garantizando la educación superior colombiana. En *Aportes teóricos sobre el crédito educativo en Colombia: una mirada al ICETEX en sus 70 años* (Cap. 7, pp. 183-204). Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia y Universidad de Santander. <https://doi.org/10.16925/9789587603606>
11. Carrasco González, A. (2020). Tendencias privatizadoras del modelo de financiación de la educación superior en Europa. Propuestas de la Unión Europea y el análisis del acceso asequible. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 211–233. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.28047>
12. Chapman, B. y Dearden, L. (2022). Income-contingent loans in higher education financing. *IZA World of Labor*, 1-9. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/148452/1/iza-wol-227.pdf>
13. Chapman, B., Dearden, L., y Doan, D. (2020). Global higher education financing: The income-contingent loans revolution. En S. Marginson, W. Locke y C. Callender (Eds.), *Changing Higher Education for a Changing World*. (Cap. 6, pp. 87-100). <https://doi.org/10.5040/9781350108448.0014>

14. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). Panorama social de América Latina 2021. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47718/1/S2100655_es.pdf
15. Correa Jaramillo, R., Vidal Yepes, L. A., Marmolejo Sarmiento, E. A., y Sánchez Moncayo, C. N. (2020). Procesos de inclusión en la educación superior en Colombia, México y Chile. *Revista Palabra Palabra Que Obra*, 20(1), 96–112. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.1-2020-3227>
16. Creswell, J. D., y Creswell, J. W. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5a ed.). SAGE Publications, Inc. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book270550>
17. Dearden, L. (2019). Evaluating and designing student loan systems: An overview of empirical approaches. *Economics of Education Review*, 71, 49-64. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.11.003>
18. Dearden, L., y Nascimento, P. (2019). Modelling alternative student loan schemes for Brazil. *Economics of Education Review*, 71, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.11.005>
19. Deas Albuerne, J. I., y Bravo Game, L. H. (2023). El financiamiento a la educación superior en el contexto de las políticas públicas en Ecuador. *COFIN Habana*, 14(1). <https://revistas.uh.cu/cofinhab/article/view/726>
20. Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre, 1948. <https://documents.un.org/doc/resolution/gen/nr0/046/82/pdf/nr004682.pdf>
21. Doan, D., Kang, J., y Zhu, Y. (2020). Financing higher education in Vietnam: Student loan reform. Centre for Global Higher Education working paper series, (51). <https://doi.org/10.5287/ora-kkzagkj18>
22. Ellerbeck, S. (2023). Estas son las 5 cosas más importantes que la gente espera del trabajo. *Jobs and the future of work*, Forum agenda. <https://es.weforum.org/agenda/2023/02/cuales-son-las-5-cosas-mas-importantes-que-la-gente-quiere-del-trabajo/>
23. Espinoza Flores, B., Ferrer Peñaranda, L. A., Ferrer Mejía, M., Ruiz Salazar, J., M., Isla Alcoser, S. D., López y Rojas, A. E. (2023). La Política Institucional de Educación Superior Inclusiva en la Universidad Latinoamericana. Mar Caribe editorial. <https://doi.org/10.31219/osf.io/8vghc>
24. Fuentes Hernández, C. P. (2021). Financiamiento de la educación superior: el panorama mexicano. *Revista Digital Universitaria*, 22(5). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.10>
25. Garzón-Correa, C.A.; Bustos-González, A.; López-Hernández, M.; Calderón, E.; y Cespedes, O. (2022). Challenges and difficulties in implementing an income-contingent-financing model in higher education in Colombia. *Sustainability*, 14(13), 8058. <https://doi.org/10.3390/su14138058>

26. González, L. E., y Espinoza, O. (2020). El Financiamiento de la Educación Superior y el Rol del Estado: Tensiones y Propuestas. En *La Demanda Ciudadana por una Nueva Democracia*. Fundación Equitas-Ediciones Sur (pp. 141–164). <https://www.equidadeneducacion.cl/wp-content/uploads/2022/03/Barometro16-007GonzalezEspinozaFinanciamientoESTensionesyDesafos.pdf>
27. Guàrdia-Olmos, J., Però-Cebollero, M., Martínez-Ricart, M., Cañete-Massé, C., Turbany-Oset, J., y Berlanga-Silvente, V. (2018). Employability of recent graduates opinions of Catalanian companies and institutions. *Educacion XX1*, 21(2), 155-157. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19871>
28. Guevara Chaves, P. (2021). Evaluación externa de los resultados del programa BCIE de crédito educativo, implementado desde 2008 al 2018. [Tesis de Maestría Profesional, Universidad de Costa Rica]. Kérwá repositorio. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/83918>
29. Guterres, A. (2022). Transforming Education: An urgent political imperative for our collective future. Vision Statement of the United Nations Secretary-General [Discurso]. United Nations. <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/sg-vision-statement>
30. Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., y Arias, J. (2023). Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>
31. Heading, S., y Markovitz, G. (2023). Estos son los mayores riesgos a los que se enfrenta el mundo. Foro Institucional, Word Economic Forum. <https://es.weforum.org/agenda/2023/01/estos-son-los-mayores-riesgos-a-los-que-se-enfrenta-el-mundo/>
32. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. d. P. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
33. Henríquez-Algarín, H. J. (2024). Análisis de política de acceso a la educación superior según los Planes Desarrollo en Colombia 1961-1990: un enfoque de equidad. *Praxis*, 20 (1), 218-235. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/5027/4782>
34. Hoeflinger, K., y Pierce, N. (2023, 26 de enero). The 5 calls-to-action from youth and young people at Davos 2023. World Economic Forum Annual Meeting. Youth perspectives. Word Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2023/01/change-makers-on-youth-calls-to-action-davos-2023/>
35. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2023). Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366.locale=es>
36. Jaramillo, C. F., y Taliercio O'Brien, R. (2022). La inflación amenaza a los más vulnerables en América Latina y el Caribe. Foro Económico Mundial. Food and water.

<https://es.weforum.org/agenda/2022/04/la-inflacion-una-amenaza-creciente-para-los-pobres-y-vulnerables-de-america-latina-y-el-caribe/>

37. Kim, J., y Wiederspan, M. (2021). Evaluating South Korea's Introduction of an Income Contingent Loan Program. *Research in Higher Education*, 62(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09579-3>
38. Lomelí Vanegas, L. (2019). Educación superior y desarrollo: los desafíos de México. *Economía UNAM*, 16(47), 3-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302708>
39. López Hernández, M., Calderón Marenco, E. A., Garzón Correa, C. A., y Céspedes Gutiérrez, O. Y. (2023). Análisis normativo del FCI como mecanismo de acceso a la educación superior en Colombia. *Vox Juris*, 41(1). <https://doi.org/10.24265/voxxuris.2023.v41n1.02>
40. López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista De Educación*, (4), 167-179. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
41. Myers, J. (2023, 10 de mayo). ¿Qué viene para la economía global? *Foro Económico Mundial*. Foro institucional. <https://es.weforum.org/stories/2023/05/que-pasara-con-la-economia-mundial/>
42. Naciones Unidas (20 octubre, 2024). Education For All. Impacto Académico. <https://www.un.org/en/academic-impact/education-all>
43. Naranjo García, A., y Ruso Armada, F. (2018). El financiamiento en las instituciones de educación superior: asignaciones gubernamentales vs. autofinanciamiento. *Cofin Habana*, 12(2), 35-50. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2073-60612018000200003
44. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022a). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20795793>
45. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022b). Understanding social mobility. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/stories/social-mobility/>
46. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Secretaría de Políticas Públicas del Ministerio de Educación de Argentina, Consejo Interuniversitario Nacional y Universidad Nacional de Córdoba. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva. J. Gacel-Ávila (Coord.). UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372633.locale=es>
47. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. UNESCO Biblioteca Digital. <https://doi.org/10.54676/IWWM5074>

48. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683>
49. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636.locale=es>
50. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022a). Los datos estadísticos de la educación superior de un vistazo. Instituto de Estadística de la UNESCO. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f_unesco1015_brochure_web_sp.pdf
51. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022b). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2. Los actores no estatales en la educación ¿Quién elige? ¿Quién pierde? (1ra ed.). UNESCO Biblioteca digital. <https://doi.org/10.54676/KDWS4430>
52. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Avances hacia el ODS4 en educación superior: Desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366.locale=es>
53. Pedroza Flores, R., y Reyes Fabela, A. M. (2022). Perspectiva de la educación superior en México 2030. *Inter Disciplina*, 10(27). 289–313. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2022.27.82156>
54. Pierce, N., y Freixe, L. (2023). 5 ways in which the workplace could serve young people better. World Economic Forum Annual Meeting. Jobs and the Future of Work. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2023/02/youth-workplace-future-davos2023/>
55. Programa Estado de la Nación y Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica. (2021). Sexto Estado de la Región 2021. PEN. Repositorio institucional CONARE. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/8115>
56. Programa Estado de la Nación e Instituto Tecnológico de Costa Rica (2019). Experiencias de financiamiento en la educación superior. Repositorio institucional CONARE. Repositorio institucional CONARE. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/7770>
57. Real Academia Española. (2020). Informe de la real academia española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. Madrid. https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
58. Rivas, F. (2021). El financiamiento de la educación en América Latina: Investigaciones y estudios 2013-2019. Oficina para América Latina del Instituto Internacional de la Educación de la Organización de las

- Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000380346>
59. Ruff Escobar, C., Ruiz Toledo, M., Matheu Pérez, A., y Juica Martínez, P. (2020). Análisis de las políticas de financiamiento mixto en educación superior y sus efectos en la movilidad social y en la investigación, el caso de Chile. *Gestión y Política Pública*, 29(2), 413-445. <https://doi.org/10.29265/gypp.v29i2.779>
60. Salmon, J. (2020). Financing higher education through equity, not debt: The case for income share agreements. *Journal of School Choice*, 14(3), 371-394. <https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1769447>
61. Sánchez Moncayo, C. N., Bejarano Londoño, L. M., Toro, C. A., y Londoño Vásquez, D. A. (2023). Una mirada a la Educación Superior Inclusiva en Latinoamérica. *El Ágora USB*. 23(2), 506-519. <https://doi.org/10.21500/16578031.6230>
62. Sautu, R., Boniolo, P., y Dalle, P. (2005). Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14733/1/sautu.pdf>
63. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization Institute for Statistics. Datos extraídos el 16 de abril de 2024. <http://data.uis.UNESCO.org>
64. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2024). What you need to know about higher education. Higher education. <https://www.UNESCO.org/en/higher-education/need-know>
65. Van Steenis, H. (2023, 30 de enero). "Abrazar la incertidumbre": 3 cosas que aprendí en Davos 2023. Foro Institucional. World Economic Forum. <https://es.weforum.org/agenda/2023/01/abrazar-la-incertidumbre-esto-es-lo-que-aprendi-en-davos-2023/>
66. Walker, J., Pearce, C., Boe, K., y Lawson, M. (2019). The power of education to fight inequality: How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality. Oxfam International. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/handle/10546/620863>
67. World Economic Forum. (2023a, 30 de abril). Future of Jobs Report 2023. Insight Report. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf
68. World Economic Forum. (2023b). The Global Risks Report 2023. Insight report. 18th Edition. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2023.pdf