

Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de educación superior

Roberto Rodríguez Gómez

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El presente artículo explora una de las dimensiones del proceso de internacionalización de la educación superior, aquella que concierne a la migración temporal de estudiantes con propósitos de formación profesional y obtención de grados. Se analizan algunos rasgos del panorama internacional, se hace referencia al estado actual del debate sobre el tema, se reflexiona sobre los indicadores relevantes para el caso de México, y se incluye una comparación entre el consumo en el extranjero de servicios de educación superior y la inversión extranjera directa en el sector.

Palabras clave: migración, migración de estudiantes universitarios, educación superior transnacional, movilidad académica, México.

Abstract

Students migration: an international trade aspect of higher education services

Migration of students: an aspect of the international trade of higher education services. The present article explores one of the dimensions in the internationalization process of higher education, which concerns to temporal students migration with the professional training and obtaining the degrees. Some characteristics of the international panorama are analyzed, reference to the current debate on the subject is done, it is reflected on the relevant indicators for the case of Mexico, and a comparison between the consumption services abroad of the higher education and the direct foreign investment in the sector is included.

Key words: migration, higher educational migration, transnational higher education, academic mobility, Mexico.

Panorama internacional de la migración universitaria

La dinámica de internacionalización de la educación superior, vista exclusivamente desde el ángulo de los fenómenos de emigración e inmigración de estudiantes, es todavía la principal forma de exportación e importación de servicios educativos de tipo superior.¹ Aun cuando comparte territorio con otros

¹ Con base en la forma de suministro de los servicios, la Organización Mundial de Comercio describe cuatro modalidades del comercio internacional en la materia: Tipo I, suministro transfronterizo (el servicio viaja, el proveedor y el consumidor se mantienen en el país de origen respectivo); Tipo II, consumo en el extranjero (el consumidor viaja, el proveedor y el servicio se mantienen en el país de origen); Tipo III, presencia comercial en el extranjero (el proveedor y el servicio viajan, el consumidor se mantiene en el país de origen); Tipo IV, migración temporal de personas físicas (se refiere a la inmigración de personal encargado de proporcionar el servicio en el país destinatario del servicio). Para un análisis de esta tipología en el ámbito de la educación superior, véase Knight 2002).

mecanismos y dinámicas, como la operación de proveedores transnacionales y la universidad virtual, el fenómeno migratorio apuntado no ha perdido su posición preeminente dentro de las formas en que se relaciona la oferta de estudios superiores con el proceso de globalización en curso. Al contrario, no ha dejado de incrementar su volumen y, en la actualidad, el número y proporción de estudiantes en el extranjero es el mayor en la historia contemporánea (Böhm *et al.*, 2002; 2003; OECD, 2004a).

Se calcula que el conjunto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) recibe aproximadamente un millón y medio de estudiantes extranjeros al año. Estados Unidos se mantiene como líder, con más de medio millón de universitarios extranjeros. El mercado académico estadunidense concentra casi una tercera parte del valor mundial de las exportaciones, estimado en tres mil millones de dólares.

Le siguen en orden de importancia Inglaterra, con más de doscientos mil foráneos, y Alemania, Francia y Australia, cada uno con más de cien mil estudiantes extranjeros. Con excepción de Francia, el resto de los países referidos son exportadores netos, ya que mantienen un saldo positivo entre el número de estudiantes extranjeros y el número de nacionales que salen a estudiar (OCDE, 2004a). Conviene advertir que el volumen de estudiantes extranjeros representa, para los países exportadores, diferentes proporciones de sus matrículas. Por ejemplo, el medio millón de foráneos en Estados Unidos apenas sobrepasa 3.5 por ciento del estudiantado universitario de ese país, mientras que los extranjeros en Inglaterra o Australia superan, en ambos casos, la proporción de 10 por ciento del total. El país que más estudiantes universitarios recibe, en términos proporcionales, es Suiza (16.6 por ciento), aunque como volumen su participación equivale a la de Noruega o España. Australia ejemplifica la postura más agresiva: en sólo dos décadas se convirtió en uno de los principales exportadores del mundo, con la mayor tasa de crecimiento hasta el presente.

A la vista de estos datos, no es de extrañar que las representaciones gubernamentales de Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Japón estén insistiendo, en el contexto del Acuerdo General de Comercio en Servicios (GATS), que se desarrolla en el ámbito de la Organización Mundial de Comercio (OMC), en favorecer la apertura comercial en todas las modalidades de suministro. Otros, como es el caso de Noruega, promueven la apertura bajo un control académico riguroso. La postura de Noruega, expresada en la ronda GATS de “peticiones iniciales bilaterales” de Ginebra (octubre de 2002), es que

Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional... /R. Rodríguez

las ofertas de educación superior de carácter internacional se ciñan a los lineamientos de acreditación y reconocimiento aprobados en la Convención de Lisboa, adoptada por el Consejo Europeo en 1997, la cual ha sido ratificada por una treintena de estados europeos (Knight, 2004).

CUADRO 1
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN ALGUNOS PAÍSES
(OCDE Y NO OCDE)

	1998	2001		1998	2001
Suiza	15.9	17.0	Hungría	2.6	3.4
Australia	12.6	13.9	Holanda	-	3.3
Austria	11.5	12.0	República Checa	1.9	3.0
Inglaterra	10.8	10.9	Canadá	2.8	2.8
Bélgica	-	10.6	Finlandia	1.7	2.2
Alemania	8.2	9.6	España	1.7	2.2
Francia	7.3	7.3	Italia	1.2	1.6
Suecia	4.5	7.3	Japón	1.4	1.6
Dinamarca	6.0	6.5	Eslovaquia	-	1.2
Nueva Zelanda	3.7	6.2	Turquía	1.3	1.0
Irlanda	4.8	4.9	Polonia	0.5	0.4
Noruega	3.2	4.7	Corea	0.1	0.1
Islandia	2.4	4.1	México	-	0.1
Estados Unidos	3.2	3.5	Portugal	-	-
			Media OCDE	4.8	5.3

Fuente: OECD, *Education at the Glance*, 2003.

En ese marco se ha convenido la formación de una “alianza educativa” que incluye, en principio, a Nueva Zelanda, Noruega, Japón, Tailandia, China, India, Turquía, Polonia, Egipto, Senegal, Sudáfrica, Chile, Argentina y Uruguay, con el objetivo de impulsar la propuesta de acreditación académica en calidad de mecanismo regulador del mercado transnacional de educación superior. Es esa también la opinión de la Unesco sobre el tema. En cambio, la posición gubernamental de Australia, Japón y Estados Unidos presiona por una mayor libertad de mercado, incluyendo condiciones de trato nacional para los proveedores de servicios; la cual es, claramente, una postura de vendedores (Rodríguez, 2003).

En contrapartida, los principales importadores de servicios de educación superior son asiáticos, aunque en Europa el flujo internacional de estudiantes es principalmente intrarregional. De los universitarios que migran a Estados Unidos, dos terceras partes provienen de Asia, y en Australia representan más de 75 por ciento de los estudiantes extranjeros. En Inglaterra y Alemania, la proporción de asiáticos también es relevante, toda vez que representan una tercera parte de los estudiantes foráneos. Francia recibe sobre todo jóvenes africanos: más de la mitad de sus estudiantes extranjeros.

En América Latina la situación es muy diferente. Salvo aquéllos que desean graduarse en el exterior, el flujo migratorio de estudiantes es mínimo en la comparación internacional. En los países de mayor tamaño (Brasil, México y Argentina), no más del uno por ciento del estudiantado universitario es extranjero y no más del uno por ciento de la matrícula emigra para cursar estudios superiores. En Chile, por ejemplo, 0.4 por ciento de los estudiantes universitarios son extranjeros y el 1.1 por ciento de los universitarios chilenos realiza estudios fuera de su país. En Uruguay, las proporciones respectivas son 0.9 y 1.5 por ciento. Seguramente tales cocientes se elevan al considerar por separado el nivel de posgrado, no obstante, expresan con claridad el carácter aún incipiente de la dinámica de exportación e importación de servicios de educación superior en la región.

En contraste, los países de la zona latinoamericana han presenciado un intenso proceso de privatización de la oferta de educación superior, sobre todo en la década de 1990. Con excepción de Brasil, en donde la oferta privada fue mayoritaria desde los inicios del sistema universitario de ese país, la apertura a la inversión privada emanó de los procesos de ajuste estructural derivados de la década perdida. En algunos casos, como Chile y Colombia, la oferta particular llegó a superar el volumen de la pública. En los demás, la matrícula privada ha alcanzado proporciones que entre una cuarta y una tercera parte del total.

Varias razones explican el comportamiento de los “consumidores” latinoamericanos: en primer lugar, la existencia de un sistema de universidades públicas con el nivel académico suficiente para las necesidades que presentaban los mercados profesionales locales. Las presiones de la globalización y la competitividad internacional aparecieron tardíamente en América Latina si se contrasta con otras regiones del planeta. En segundo lugar, la inexistencia de lineamientos políticos favorables a la migración de estudiantes al extranjero, lineamientos que sí han existido en los países asiáticos desde la década de 1960.

En tercer lugar, que las familias con posibilidades de apoyar a sus jóvenes que deseaban cursar estudios superiores en el extranjero se limitaron al segmento más elitista de la sociedad. Fuera de esos patrones están los fenómenos de migración desencadenados en el contexto del militarismo latinoamericano de la década de 1970.

Si bien los países latinoamericanos no son grandes consumidores de educación superior en el extranjero, y no es probable que la situación se revierta en el futuro próximo, representan en cambio un mercado potencial importante para la recepción de inversiones foráneas en sus diferentes expresiones y modalidades. La proliferación en toda la región de instituciones de estudios superiores con propósitos comerciales indica, por una parte, la persistencia de una demanda de alto nivel académico no atendida ni por el sector público ni por el privado, y por otra, la incapacidad de los gobiernos latinoamericanos para brindar alternativas suficientes, en cantidad y calidad, a la población demandante. En tal contexto, los gobiernos de la región, casi sin excepción, optaron por una posición liberal que permite la instalación de tales instituciones, en vez de aplicar regulaciones estrictas, como las que de hecho prevalecen en el segmento público (Rama, 2003).

Dilemas de la internacionalización universitaria: estado del debate

En el debate acerca de las posibilidades de regulación y coordinación de la migración internacional de estudiantes están presentes dos grandes posturas. Una de ellas concierne al proceso de integración europea; en ella se propugna por el establecimiento de reglas claras, aceptadas por los países que participan en convenios internacionales de cooperación e intercambio, mediante las cuales se busca la mutua acreditación de estudios y títulos y se trabaja en torno a la construcción de una estructura curricular con rasgos comunes (Back *et al.*, 1996; Larsen *et al.*, 2001; Machado do Santos, 2000; OECD, 2004b).

La segunda es una postura de tipo liberal que, al contrario de la primera, propone incrementar la dinámica de internacionalización por vía de la desregulación. Esta aproximación es la sostenida y estimulada en el contexto del GATS como una más de las formas de exportación e importación de servicios que es factible asociar a los principios de libre comercio internacional.

Hay también posturas mixtas, como la de México y otros países, los cuales participan simultáneamente en el tipo de acuerdos asociados al principio de regulación y coordinación, por ejemplo, en la iniciativa de construcción de un espacio universitario compartido entre los países europeos y los del área latinoamericana y caribeña, y asimismo, en las propuestas de desregulación de las normas que pueden impedir la salida de nacionales o el acceso de estudiantes extranjeros, o bien, la presencia de proveedores extranjeros en territorio nacional, temas que forman parte de la agenda del GATS (Rodríguez, 2004).

Uno de los elementos cruciales para hacer avanzar la alternativa a la postura liberal es, como ya se indicó, el que concierne a la búsqueda de armonización del currículo universitario. En la perspectiva de las universidades de la Unión Europea, esta posibilidad es la clave para avanzar hacia objetivos como el reconocimiento de mecanismos de acreditación y certificación de carácter internacional y, a la postre, para asociar los estudios en el extranjero con la oportunidad de abrir mercados laborales de carácter regional para las profesiones (Sauve, 2002; Teichler, 2004; Polak, 2003).

Antes de la firma del Tratado de Maastricht (1993), que constituyó el salto cualitativo para pasar del enfoque de Comunidad Europea a Unión Europea, los esfuerzos de integración universitaria de la zona se basaban en programas de cooperación, más o menos intensivos, que prescindían del elemento de armonización, respetando el principio diplomático de la subsidiaridad, que implica que cada país, conforme a su estructura normativa general, y en un marco de plena soberanía, determina las reglas a aplicar en materia de organización educativa y regulación de las profesiones.

En los últimos años del siglo pasado, la discusión dio un giro importante al convenir los ministros de Educación de Europa una serie de elementos favorables a la armonización curricular universitaria en aras de la construcción de un espacio común universitario. La dinámica suscitada a partir de la nueva perspectiva se conoce como el Proceso de Bolonia y uno de sus elementos centrales radica en la definición de un sistema de créditos transferibles para posibilitar la construcción de estructuras armonizadas: el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (Pol, 2003).

Junto al tema de la armonización, y asociado al mismo, está el dilema de la acreditación profesional que se refiere a la aceptación de títulos y grados concedidos en el extranjero para el ejercicio profesional en el país de origen o en terceros países. La solución a este dilema se concentra en las iniciativas de mutuo reconocimiento, para lo cual un segmento importante de países ya ha

suscrito los principios del denominado Protocolo de Lisboa, apoyados por los rectores europeos y por la propia Unesco como la norma básica para avanzar hacia fines de internacionalización de la acreditación de programas e instituciones.

El caso de México en la dinámica de migración internacional universitaria

México recibe y envía estudiantes al extranjero para cursar estudios superiores. En resumen, se reciben al año entre dos mil y dos mil quinientos extranjeros y salen al exterior, también al año, aproximadamente quince mil estudiantes mexicanos. El saldo obviamente es negativo y significa que por cada extranjero que se recibe salen siete mexicanos.

Universitarios mexicanos en el extranjero, volumen y costo

El número de mexicanos que estudian en el exterior no es un indicador que se recoja ordinariamente en estadísticas del país. Sin embargo, el dato reportado a la OCDE para la publicación *Education at a Glance 2004*, parece confiable. Según la información del documento, habría un total de 18 228 mexicanos cursando estudios superiores en alguno de los países de la organización.

Si al total de mexicanos cursando estudios superiores en los países de la OCDE añadimos, por un lado, a los estudiantes mexicanos que cursan estudios superiores en Canadá —que no reporta el dato correspondiente a la OCDE— y a los mexicanos estudiando en países fuera del organismo multilateral, podemos estimar una cifra aproximada de 20 mil nacionales cursando estudios de licenciatura o posgrado fuera del país. Si se estima como promedio tres años de permanencia en el exterior, entonces cabría aproximar a la cifra de 6.3 mil estudiantes al año que salen al extranjero a cursar estudios superiores.

De ellos ¿cuántos son becarios y cuántos pagan sus estudios? Tampoco es fácil estimar el dato, en vista de la diversidad de agencias que ofrecen programas al respecto. Se sabe, sin embargo, que la principal concentración radica en las becas Conacyt y que, actualmente, el organismo patrocina unas dos mil quinientas becas en el extranjero.

CUADRO 2
PAÍS DE DESTINO DE LOS ESTUDIANTES MEXICANOS
EN EL EXTRANJERO

País de destino	Número	Porcentaje
Estados Unidos	9 254	65.07
Reino Unido	1 405	9.88
España	1 288	9.06
Francia	961	6.76
Alemania	502	3.53
Australia	131	0.92
Japón	106	0.75
Suecia	99	0.70
Suiza	85	0.60
Chile	80	0.56
Bélgica	76	0.53
Austria	68	0.48
Italia	43	0.30
Países Bajos	23	0.16
Noruega	23	0.16
Finlandia	16	0.11
Nueva Zelanda	14	0.10
Dinamarca	13	0.09
República Checa	7	0.05
Polonia	6	0.04
Filipinas	6	0.04
Irlanda	5	0.04
Corea	5	0.04
Hungría	3	0.02
Islandia	1	0.01
India	1	0.01
Malasia	1	0.01
Eslovaquia	0	0.00
Turquía	0	0.00
Argentina	0	0.00
Indonesia	0	0.00
Rusia (Fed)	0	0.00
Tailandia	0	0.00
Túnez	0	0.00
Uruguay	0	0.00
Total	14 222	100.00

Fuente: OECD, *Education at the Glance*, 2003.

Otros programas como Comexus, que administra las becas Fulbright-García Robles para estudios en Estados Unidos, el Fondo para el Desarrollo de Recursos Humanos (FIDERH, Banco de México), los programas gestionados por la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Relaciones Exteriores, el Instituto Mexicano de la Juventud y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, e incluso los acuerdos interinstitucionales de intercambio, deben sumar, cuando mucho, otro tanto equivalente al total de becas Conacyt al extranjero. En números redondos y siempre como una aproximación tentativa, el volumen de becarios en el exterior sumaría unos cinco mil estudiantes, lo que representa más o menos la cuarta parte de los alumnos mexicanos en el extranjero.

Otro aspecto interesante es el costo por estudiante en el extranjero. Según el *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología en México* (Conacyt, 2004), en 2003 se autorizaron 557.5 millones de pesos para el programa de becarios en el extranjero. El mismo año se aprobaron 2 386 becas: 892 nuevas y el resto renovaciones. Dividido el presupuesto entre las becas resultan 242 mil pesos por estudiante al año, o 22 mil dólares a la paridad cambiaria de entonces. Esta cifra es congruente con el tabulador del FIDERH, que otorga becas-crédito para estudios en el extranjero de 158 500 pesos al año (14 mil quinientos dólares), suponiendo que el beneficiario puede acceder a financiamientos complementarios.

Si cerramos nuestra estimación en 20 mil dólares al año por persona, tenemos que el costo del “consumo en el extranjero” de servicios de educación superior se eleva a más de cuatro mil millones de pesos al año (20 mil dólares por 20 mil estudiantes), cantidad pagada por las familias, el gobierno y algunas entidades de la iniciativa privada del país. En contraste con la cantidad de mexicanos que cursan estudios superiores fuera del país, habrá unos seis mil extranjeros haciendo lo propio en México, cifra equivalente a 0.5 por ciento de la matrícula nacional de educación superior. La comparación es desventajosa no sólo en el balance de ingresos contra egresos, sino también al considerar lo que ocurre en otras latitudes.

Otro ángulo a destacar es el creciente número de mexicanos que van a Estados Unidos a estudiar. Entre 1980 y 2000, la proporción de mexicanos que llegan a ese país con propósitos de estudio creció en casi 60 por ciento, al pasar de siete mil a once mil estudiantes. No obstante, la proporción de mexicanos dentro del total de estudiantes extranjeros en el sistema de educación superior de Estados Unidos ha sido y es insignificante. En la actualidad, menos de dos

por ciento. Este último rasgo entraña una cierta paradoja: para los jóvenes mexicanos que desean estudiar en el extranjero, el vecino del norte es el principal polo de atracción, mientras que para Estados Unidos el número de estudiantes mexicanos que consiguen tener acceso a sus universidades no es significativo en términos cuantitativos o proporcionales.

CUADRO 3
ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR DE ESTADOS UNIDOS

	Total de extranjeros		América Latina		México	
	Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%
1980-81	311 888	100	49 810	16.0	6 730	2.2
1985-86	343 780	100	45 480	13.2	5 460	1.6
1990-91	407 530	100	47 580	11.7	6 740	1.7
1995-96	453 787	100	47 253	10.4	8 687	1.9
1997-98	481 260	100	51 368	10.7	9 559	2.0
1998-99	490 933	100	55 436	11.3	9 641	2.0
1999-00	514 723	100	62 098	12.1	10 607	2.1
2000-01	547 867	100	63 634	11.6	10 670	1.9
Incremento porcentual						
1980-2000	75.7		27.8		58.5	

Fuente: NCES, *Digest of Education Statistics*, 2002.

Estudiantes extranjeros en México

La estadística más confiable para ponderar el número de extranjeros que acuden a instituciones mexicanas a cursar estudios superiores proviene de los registros migratorios del Instituto Nacional de Migración de la Secretaría de Gobernación. Según el registro de visas otorgadas en la categoría de “no inmigrantes estudiantes” (2003), es posible estimar el ingreso anual de estudiantes foráneos al país en un rango de entre dos mil y dos mil quinientos individuos.

El dato no consigna el tipo de programa académico al que corresponde este flujo migratorio; sin embargo, si es válida la suposición de que la mayor parte de los estudiantes accede a programas de posgrado, y que éstos implican un

tiempo de permanencia en el país entre tres y cuatro años, entonces el total oscilaría entre seis mil y diez mil estudiantes como máximo.

¿De dónde provienen los estudiantes extranjeros cuyo destino son las instituciones educativas mexicanas? Considerando la estadística por regiones de procedencia, es claro que la mayoría son originarios de países de América Latina y el Caribe. Aproximadamente un cuarenta por ciento del total de inmigrantes procede del área latinoamericana. Dentro de este segmento predominan los estudiantes originarios de la región andina (Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia y Ecuador, cuya proporción en el grupo latinoamericano supera 45 por ciento, y dentro del cuadro total representa 19 por ciento. Siguen en orden de magnitud los estudiantes originarios del Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile y Uruguay), y por último, los alumnos que provienen de los países de Centroamérica y el Caribe.

Al interpretar esta dinámica debe tomarse en cuenta que, a pesar de la proximidad geográfica, el volumen de universitarios en la zona centroamericana y caribeña es considerablemente inferior al correspondiente al área andina y de los países del Cono Sur latinoamericano. Por otra parte, que las infraestructuras académicas de países como Argentina, Brasil o Chile son cualitativamente comparables a la de México, por lo tanto, sus flujos migratorios se orientan, en todo caso, a Estados Unidos y Europa, y una proporción transcurre en el ámbito intrarregional.

El segundo bloque de importancia en términos cuantitativos es la región de Norteamérica, de donde proviene 27.3 por ciento de la migración académica. De cada diez inmigrantes norteamericanos, ocho son estadounidenses y dos canadienses. Además, conviene resaltar que Estados Unidos es el país individual que mayor número de estudiantes aporta a la migración académica de extranjeros a México. Dentro del total de migrantes temporales por ese motivo, los estadounidenses aportan 22 por ciento.

El número de europeos que viajan a México para cursar estudios observa prácticamente la misma proporción que la correspondiente al área norteamericana. Provienen, principalmente, de Francia, que concentra una tercera parte del total, seguido de España, Alemania e Inglaterra. La migración de países de Asia, África y Oceanía es marginal en el conjunto (7.7 por ciento del total), no obstante, algunos países, como Japón, Corea del Norte y Australia, mantienen con México una relación de intercambio académico relevante.

CUADRO 4
EXTRANJEROS QUE HAN INGRESADO A MÉXICO DE ENERO DE 2002 A
AGOSTO DE 2003 EN CALIDAD DE “NO INMIGRANTES ESTUDIANTES”

País	Norteamérica		País	Europa	
	Estudiantes			Estudiantes	
Estados Unidos	527		Francia		263
Canadá	108		España		95
			Alemania		91
			Reino Unido		44
			Finlandia		21
			Países Bajos		15
			Suecia		15
			Italia		13
			Bélgica		11
			Suiza		7
			Dinamarca		5
			Noruega		5
			Polonia		4
			R. Checa		4
			Turquía		4
			Rusia		3
			Hungría		3
			Letonia		2
			Portugal		2
			Uzbekistán		2
			Bulgaria		1
			Georgia		1
			Irlanda		1
			Luxemburgo		1
			Rumanía		1
			Ucrania		1
			Yugoslavia		1
Suma	635				616
Porcentaje	27.3				26.5

Continúa

Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional... /R. Rodríguez

CUADRO 4
 EXTRANJEROS QUE HAN INGRESADO A MÉXICO DE ENERO DE 2002 A
 AGOSTO DE 2003 EN CALIDAD DE “NO INMIGRANTES ESTUDIANTES”
 (CONTINUACIÓN)

País	Latinoamérica y El Caribe	País	Asia, África y Oceanía
	Estudiantes		Estudiantes
Colombia	117	Corea Norte	68
Venezuela	94	Japón	56
Perú	83	Australia	11
Bolivia	82	Taiwán	5
Argentina	70	Corea Sur	4
Guatemala	62	China	4
Brasil	56	Israel	3
Chile	47	Pakistán	3
El Salvador	43	Níger	3
Panamá	32	Congo	2
Nicaragua	30	Nigeria	2
Honduras	29	India	2
Ecuador	28	Indonesia	2
R. Dominicana	28	Jordania	2
Cuba	26	Líbano	1
Costa Rica	22	Nueva Zelanda	1
Belice	12	Tailandia	1
Uruguay	10	Angola	1
Haití	9	Botswana	1
Paraguay	5	Ghana	1
Dominica	2	Guinea	1
Puerto Rico	2	Guinea Ecuatorial	1
Trinidad y Tobago	2	Kenia	1
Bahamas	1	Marruecos	1
Jamaica	1	Uganda	1
Bermudas	1	Tanzania	1
Suma	894		179
Porcentaje	38.5		7.7

Fuente: *Reforma. Suplemento Universitarios*, octubre del 2003. Información basada en registros del Instituto Nacional de Migración, Secretaría de Gobernación, México.

Comparación entre el consumo en el extranjero y la inversión extranjera directa en el sector universitario

Según el registro de inversión extranjera directa de la Secretaría de Economía, la inversión extranjera directa (IDE) en el sector educativo nacional, durante el periodo 1994-2003, asciende a un total cercano a 40 millones de dólares. De ese total, casi 90 por ciento de la IDE sectorial está situada en el año 2000 y corresponde a una sola operación, la adquisición de la mayor parte de la Universidad del Valle de México (UVM) por el consorcio Sylvan Learning Systems, actualmente Laureate Education Inc. (Rodríguez, 2004).

CUADRO 5
INVERSIÓN EXTRANJERA DIRECTA EN SERVICIOS EDUCATIVOS
PRESTADOS POR EL SECTOR PRIVADO (EN DÓLARES)

Año	Total
1994	168 267.7
1995	92 113.8
1996	826 532.9
1997	649 663.6
1998	389 509.8
1999	2 700 020.9
2000	34 337 805.7
2001	789 185.1
2002	-1 370 345.3
2003 ¹	212 529.1
Acumulado 1994-2003	38 795 283.3

Fuente: Secretaría de Economía. Dirección General de Inversión Extranjera.

¹ Comprende hasta 30 de junio de 2003.

El resto de las operaciones del periodo se explica por inversiones de mucho menor cuantía, en rubros tales como enseñanza de idiomas (2.6 millones de dólares), servicios de educación especial (2.3 millones de dólares), y educación superior (1.7 millones de dólares). Considérese que el periodo reportado se inicia con la puesta en vigencia de la Ley de Inversión Extranjera de 1993 y el inicio del TLCAN.

Actualmente, la UVM cuenta con una matrícula de aproximadamente 55 mil estudiantes (contando bachillerato, licenciatura y posgrado) quienes, entre inscripción, colegiaturas y otros gastos, pagan un promedio de 45 mil pesos anuales por persona, es decir, un total de 2 475 millones de pesos al año, o 225 millones de dólares. Tanto en matrícula como en volumen de ventas netas, la UVM representa una tercera parte de las operaciones totales de Laureate.

Cabe aclarar, por un lado, que las ventas de UVM (colegiaturas) son utilizadas para salarios y gastos de operación, así como para costear la instalación de nuevas sedes. Las ganancias para el consorcio se derivan, principalmente, de la valorización de activos de sus inversiones, que se traduce en el incremento del precio de sus acciones en el mercado Nasdaq. Por otro, que la intervención de la transnacional en las universidades se refleja, antes que en la orientación curricular de los programas, en la implantación de un modelo de gestión empresarial, y en una serie de servicios de valor agregado: inglés, cómputo, opciones de titulación binacionales, acceso a la red universitaria internacional, entre otros.

Una comparación simple y aproximada entre los dos principales modos de provisión transfronteriza de servicios de educación superior destaca los siguientes puntos para el caso de México:

1. Considerando el flujo de capital en cada caso, es evidente que el modo “consumo en el extranjero” implica una mayor transferencia de divisas que el volumen de ventas derivado de la inversión extranjera directa en el sector.
2. El balance entre egresos e ingresos por concepto de gastos de consumo en el extranjero indica una proporción de cuando menos tres a uno a favor del rubro egresos.
3. Si se compara el número de estudiantes que cursan estudios en el exterior con el número de alumnos matriculados en la única institución universitaria que cuenta con inversión extranjera directa mayoritaria, es claro que el volumen y la proporción de ésta supera al volumen migratorio, en una proporción de casi tres a uno.

Consideraciones finales

En el presente se desarrolla un importante debate acerca de las modalidades de provisión internacional de servicios de educación superior. Este debate presenta

varios ángulos de discusión, pero parece haber una posición de consenso, dentro del medio académico, contra la apertura indiscriminada de fronteras para el acceso de inversión extranjera directa en el sector universitario. También es un punto de consenso la necesidad de articular redes y otros mecanismos de cooperación que favorezcan una dinámica de internacionalización universitaria controlada desde el ámbito académico y no regida por el mercado.

No obstante, la investigación relevante sobre estas dinámicas pone de manifiesto la necesidad de profundizar marcos de referencia e información empírica que permita un juicio más ponderado sobre los alcances, ventajas y limitaciones de las distintas formas de provisión transfronterizas. Entre las preguntas que quedan por abordar, cabe destacar las siguientes:

1. ¿Quiénes son, que estrategias siguen y cuáles son los efectos económicos y académicos de los proveedores transnacionales de educación superior? La tarea de identificación es indispensable para establecer con mayor precisión y certeza la dinámica objetiva de la comercialización transnacional de los servicios educativos (Knight, 1999; Larsen *et al.*, 2001; Knight, 2004; Barrow *et al.*, 2004).
2. ¿Cuál es la magnitud y el sentido actual de los flujos internacionales en el campo de la educación superior, a qué países e instituciones se proyecta, y cuáles son las formas de coordinación y control del consumo en el extranjero en la materia? Hasta el momento, son excepción los mecanismos de visibilidad y control del flujo transfronterizo de estudiantes, y tiende a ser subestimada su implicación como forma de comercio internacional. Una visión ponderada de este aspecto, sobre todo en un plano comparativo, permitiría establecer mejores instrumentos de coordinación, de alcance nacional e internacional, para la regulación de los flujos (Bennell y Pearce, 1998; Asmar, 2005).
3. ¿Cuál es la magnitud y quienes son los actores que participan en la provisión de servicios de educación superior en las modalidades de educación a distancia, educación *on-line* y educación virtual? Este es un aspecto poco explorado en sus dimensiones objetivas, así como en sus implicaciones para la regulación de las actividades profesionales, la oferta de servicios de educación superior y la dinámica propia del mercado de trabajo profesional. Un mejor conocimiento de proveedores y consumidores daría elementos para establecer regulaciones nacionales e internacionales al respecto (Farell, 2001).

4. ¿Qué implicaciones tiene la internacionalización universitaria con respecto a fenómenos tales como la migración de talentos, la internacionalización del mercado profesional y los cambios en el contenido curricular de las carreras y programas de estudios de posgrado? Aunque se presume que la globalización universitaria tiene consecuencias también en el plano educativo, hace falta documentar mediante estudios de caso en profundidad cuáles son los alcances educativos del proceso, y de qué manera interactúan las tendencias de internacionalización con las políticas públicas nacionales del sector (Didou, 2004).

Bibliografía

- ASMAR, Ch., 2005, "Internationalizing students: reassessing diasporic and local student difference", en *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 3.
- BACK, K., D. Davis y A. Olsen, 1996, "Internationalization and higher education: goals and strategies", IDP Education, Canberra.
- BARROW, C., S. Didou-Aupetit y J. Mmallea, 2003, *Globalization, trade liberation, and higher education in North America*, Dordrecht, Kluwer.
- BENNELL, P. y T. Pearce, 1998, The internationalisation of higher education: exporting education to developing and transitional economies", IDS Working Paper 75, Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton.
- BOHM, A., D. Meares, D. Pearce, M. Follari, y A. Hewett, 2003, *Global student mobility: analysis of global competition and market share*, IDP Education, Sydney.
- BOHM, A., D. Meares, y D. Pearce, 2002, *Global student mobility 2025: forecast of the global demand for international higher education*, IDP Education, Sydney.
- BRETON, G. y M. Lambert, 2003, *Universities and globalization: private linkages, public trust*, Unesco, París.
- DIDOU, S., 2004, "Fuga de cerebros o diásporas, inmigración y emigración de personal altamente calificado en México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII, núm. 4 (132).
- FARELL, G., 2001, *The changing faces of virtual education*, The Commonwealth of Learning, Vancouver.
- KNIGHT, J. y H. de Wit, 1995, "Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives", en: H. de Wit, *Strategies for internationalization of higher education. A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, EAIR, Amsterdam.
- KNIGHT, J., 1999, "Issues and trends in internationalization: a comparative perspective", en S. Bond and J. P. Lemasson, *A new world of knowledge: Canadian universities and globalization*, International Development Research Centre, Ottawa.

- KNIGHT, J., 2002, *Trade in higher education services: the implications of GATS*, The Observatory on borderless higher education, Londres.
- KNIGHT, J., 2004, "New rationales driving internationalization", en *International Higher Education*, núm. 34.
- LARSEN, K, R. Morris, y J. P. Martin, 2001, "Trade in educational services: trends and emerging issues", OECD, Working Paper, París.
- MACHADO Dos Santos, Sérgio, 2000, "Introduction to the theme of transnational education", Conferencia de Rectores Europeos (CRE), en URL: <http://www.crue.org/eurec/transed.htm>. Ginebra.
- MUNCHE, F., M. Kelo, y B. Wächter, Bernd, 2004, "The admission of international students into Higher Education: Policies and instruments", ACA Papers on International Cooperation in Educations, Bonn.
- OECD, 2004a, *Internationalisation and trade in higher education: opportunities and challenges*, OECD, París.
- OECD, 2004b, *Quality and recognition in higher education: the cross-border challenge*, OECD, París.
- POL, P., 2003, "La internacionalización de las universidades frente a la globalización de los mercados: ¿un desafío institucional?", en Rosa Martha Romo (coord.), *La universidad hoy*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- POLAK Egron, E., 2003, "Internationalization of higher education in an era of globalization: a question of balance, en *Educación Global*, núm. 7.
- RAMA, C., 2003, "La educación transnacional: el tercer shock en la educación superior en América Latina", en *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior. Santiago de Chile*, Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile.
- RODRÍGUEZ Gómez, R., 2003, "El ALCA y universidades", en *El Príncipe, Campus virtual*, URL: <http://www.elprincipe.com/univer/actualidad/index74.shtml>.
- RODRIGUEZ-GÓMEZ, R., 2004, "La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan-Universidad del Valle de México", en *Educação & Sociedade*, vol. 25, núm. 88.
- SAUVE, P., 2002, "Trade, education and the GATS: what's in, what's Out, what's all the fuss about?", en *Higher Education Management and Policy*, vol. 14, núm. 3.
- TEICHLER, U., 2004, "The changing debate on internationalisation of higher education", en *Higher Education*, vol. 48, núm. 1.