

INVERSIÓN EXTRANJERA DIRECTA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE MÉXICO

ROBERTO RODRÍ-
GUEZ GÓMEZ*

Resumen

¿Cuáles han sido los alcances de la apertura al comercio internacional en el ámbito de la educación superior en México? La presente contribución aborda esta temática mediante la consideración de varios aspectos. En primer lugar, se reflexiona en torno al significado e implicaciones de los procesos de globalización e integración regional en general y en particular sobre el caso de México. En segundo lugar, se toma en cuenta la postura del gobierno nacional en torno a procesos de apertura comercial de alcance global. En tercer lugar, se analizan los principales indicadores cuantitativos de la inversión extranjera directa en el sector educativo durante la última década. Por último se presenta y comenta el caso de asociación comercial entre el consorcio Sylvan Learning Systems Inc. y la Universidad del Valle de México.

Palabras clave: internacionalización, globalización, inversión extranjera, regionalización, cooperación académica.

Abstract

Which has been the scope of the openness of international trade in the higher education environment in Mexico? This contribution deals with this issue by considering several aspects. First, reflecting upon the meaning and true implications of the globalization and regional integration processes in general and, in particular, in Mexico. Second, taking into consideration the position of the national government when dealing with global trade openness. Third, analysing the main quantitative indicators of direct foreign investment in the education sector during the past decade. Finally, including and making comments on the case of the commercial alliance between Sylvan Learning Systems, Inc. and Universidad del Valle de México.

Key words: internationalization, globalization, foreign investment, regionalization, academic collaboration.

* UNAM. Centro de
Estudios sobre la
Universidad. Seminario
de Educación Superior

Correo e:
roberto@servidor.unam.mx

Globalización e integración regional, sus impactos en la educación superior

En la última década, con especial intensidad en los años más recientes, los temas de internacionalización, comercialización y flujo transnacional de los servicios de educación superior han cobrado relieve en medios de discusión académica y política de varios países. Tales procesos se perciben asociados a una mayor presencia del sector privado en la oferta educativa (Callan y Finley, eds. 1997; García Guadilla, 1998; Altbach, 2002), a la consolidación de un sector de proveedores alternativos en áreas de formación superior (Adam, 2001; Larsen *et al.*, 2002; Ryan y Stedman, 2002, González, 2003; Pusser, 2003; Rodríguez, 2003), a dinámicas de integración e intercambio regional (Callan, 2000; Didou, 2000; De Wit, 2002; Knight, 2003; Barrow *et al.*, 2003), así como al avance de las negociaciones de apertura comercial en el contexto de la Organización Mundial de Comercio (OMC), en particular con el desarrollo del GATS, que incluye entre los servicios susceptibles de liberalización la provisión educativa en los niveles y modalidades en que existen posibilidades de concurrencia para los particulares, como es generalmente el caso de la educación superior (Knight, 2002; Sauvé, 2002, NEA, 2004).

Consideradas en conjunto, las tendencias que apuntan a una intensificación del intercambio internacional en educación superior, incluso a través de circuitos comerciales, guardan una ceñida relación con los procesos de globalización y regionalización económica que caracterizan al escenario mundial de fin de siglo (Scott, ed., 1998; Van Dame, 2001; Woodhouse, 2001; Neave, 2002; Uvalic-Trumbic, ed. 2002; Jürgen y Fulton eds., 2003; Barrow *et al.*, 2003; Breton y Lambert, eds., 2003; Lenn, 2003; Altbach, 2004).

Ambos procesos, globalización e integración regional, responden a una misma dinámica y en ellos coincide el propósito de construir mecanismos y canales para favorecer la circula-

ción internacional de productos. No obstante, mientras que la globalización económica tiende a reflejar las presiones del capital para ampliar las posibilidades de ganancia mediante la deslocalización de la producción y por medio de la instalación de medios para la libre distribución internacional de mercancías, sean éstas bienes, servicios, personas o flujos de información, en los procesos de regionalización es evidente la combinación del interés empresarial con objetivos de los gobiernos nacionales centrados en alcanzar niveles de competitividad económica tales que aseguren la viabilidad de los proyectos políticos en turno. Por ello, en los esquemas de regionalización está presente un conjunto de conceptos y factores mucho más complejo, que involucra nociones de soberanía, cooperación, regulación, beneficio social y visión de futuro generalmente ausentes en la perspectiva liberal radical de la globalización.

Por ello, no es casual que los efectos de ambos procesos sobre las transformaciones de la educación superior sean diferenciados en forma y contenido. Al impulso de la globalización corresponden dinámicas de transnacionalización, es decir la oferta y demanda de proveedores transnacionales en países que aceptan la inversión extranjera directa en el terreno de la educación superior. En cambio, la integración regional ha conllevado el diseño y puesta en marcha de estructuras de cooperación académica en que la pauta dominante es el acuerdo entre países a favor de reglas mutuamente aceptadas en temas tales como reconocimiento profesional, acreditación, currículum, movilidad de estudiantes y académicos, y varios más. El caso más sobresaliente, aunque desde luego no el único, es la construcción del espacio europeo de educación superior en el contexto de la Unión Europea.

Ya que la globalización y la regionalización tienen una mutua intersección, también sus efectos sobre los sistemas e instituciones de educación superior se presentan en forma combinada. En el presente, los países involucrados en compromisos de liberalización comercial y en

compromisos de cooperación regional aceptan e impulsan transformaciones en las reglas que atañen a la internacionalización universitaria. De manera simultánea, eventualmente en posturas que parecen contradictorias, los gobiernos se ven compelidos a favorecer la importación y exportación de servicios educativos con un enfoque mínimo de regulación, y a impulsar la instauración de protocolos y regulaciones en el marco de la cooperación académica internacional.

No sólo eso. Las arenas de la educación superior en todos los países no son neutrales, lo que quiere decir que, en cada caso, los actores y agentes responsables de la gestión universitaria (funcionarios gubernamentales, asociaciones de universidades públicas y privadas, cuerpos académicos y gremios profesionales) juegan papeles y posiciones a favor o en contra de las tendencias de liberalización o internacionalización regulada que tienden a influir en la toma de decisiones respectiva.

La complejidad del panorama, así como el acelerado ritmo de las transformaciones que implica a nivel sistémico e institucional, obliga a una serie de acotaciones analíticas, definiciones conceptuales y precisiones temáticas. La abundante bibliografía sobre los temas de internacionalización, transnacionalización y regionalización de la educación superior en los últimos años (véanse algunas referencias al final del texto) ofrece perspectivas desde distintos ángulos de la problemática, algunas centradas en el fenómeno de la desregulación del comercio de los servicios educativos (por ejemplo la bibliografía sobre nuevos proveedores) y otras más bien referidas a mecanismos y procesos de regulación. En el presente texto, centrado en el caso de México, apuntamos a un solo ángulo del tema, el que se refiere a los efectos visibles de la inversión extranjera en educación superior en el país.

En 1995, al término de la Ronda Uruguay del Acuerdo General de Tarifas y Aranceles (GATT, por sus siglas en inglés), se consideró agotada la estructura operativa del Acuerdo y se decidió reemplazarla por un organismo estable: la Organización Mundial de Comercio (OMC). Desde su perfil inicial, la OMC incluyó el capítulo del GATT correspondiente al comercio internacional de servicios, el cual es conocido como Acuerdo General para el Comercio de Servicios o GATS. Aunque en su versión original el acuerdo no incluía a los servicios educativos, en la actualidad forma parte de la lista de sectores considerados, junto con negocios, comunicación, construcción e ingeniería, cultura, distribución, medio ambiente, salud, servicios financieros, recreación, transportes y turismo. El sector educativo se desglosa en cuatro categorías, servicios de enseñanza primaria, servicios de enseñanza secundaria, servicios de enseñanza superior y servicios de enseñanza para adultos, además se especifica el tipo “otros servicios de enseñanza” que incluye cualquier modalidad fuera del esquema general.

Para cada servicio transable se consideran los cuatro modos de suministro internacional convencionales (trasfronterizo, consumo en el exterior, presencia comercial y presencia de personas naturales). Una vez que un país conviene en participar en el GATS queda sujeto, en primer lugar, a las obligaciones generales del Acuerdo y, en segundo lugar, establece compromisos específicos de acceso a sus mercados y de trato nacional en sectores y subsectores particulares.

La negociación de servicios bajo las reglas del GATS se inició oficialmente a comienzo de 2000, bajo la supervisión del Consejo para el Comercio de Servicios de la OMC. En marzo de 2001 el Consejo completó un esquema general para guiar las negociaciones. La Declaración de Doha, del 14 de noviembre de 2001, convalidó el trabajo realizado por el Consejo y estableció un calendario para organizar las negociaciones en el marco del Acuerdo. En éste las fechas clave son: Solicitudes de acceso a mercados (junio

La educación superior en el marco de liberalización comercial. Panorama general y postura de México

2002); Ofertas iniciales de acceso a mercados (marzo 2003); Revisión de resultados alcanzados (septiembre 10-14 en la 5ta. Conferencia Ministerial de la OMC, Cancún, México, y el límite para la emisión del Acuerdo se determinó al 1ro. de enero de 2005, fecha de conclusión de la ronda de Doha). Como se sabe, en la reunión de Cancún no se alcanzaron acuerdos, por lo que es previsible que la negociación se prolongue y simplemente avance en la fase de delimitación de ofertas y compromisos bilaterales.

Las obligaciones generales de los suscriptores del GATS son cuatro y aluden al compromiso de cada país signatario del Acuerdo de ofrecer a los demás:

- a) Trato de nación más favorecida, que implica tratar a cada uno de los demás países de manera igual, es decir extender a todos los países las condiciones más favorables convenidas con cualquier país o conjunto específico de ellos.
- b) Transparencia, que se traduce en ofrecer libre acceso a la información relevante para efectos comerciales.
- c) Trato nacional, que significa tratar a los proveedores extranjeros de manera igual que a los nacionales, salvo reservas pactadas caso por caso, y
- d) Acceso a los mercados, que alude al objetivo general del Acuerdo.

Los compromisos específicos comprenden aquellos que implican acceso a mercados o condiciones de trato nacional en sectores determinados. Cada gobierno tiene identificados los correspondientes en su Protocolo de Compromisos Específicos (*Schedule of Specific Commitments*) en que se describe, para cada uno de los doce sectores de servicios sistematizados en el Acuerdo los subsectores específicos en los que

se ofrecen condiciones de trato nacional o de libre acceso a mercado. La lista incluye también los subsectores de acceso limitado, indicando en cada caso el tipo de restricción o condicionamiento que opera.

En general, el Protocolo de Compromisos de cada país proviene de los acuerdos bilaterales o multilaterales de comercio en los que participa, ya que en ellos se precisan las condiciones y prácticas de intercambio comercial vigentes. Por ejemplo, en nuestro caso, el Protocolo de Compromisos Específicos para el GATS replica, principalmente, las condiciones de apertura a la inversión en servicios previstas en el TLCAN, así como las limitaciones definidas en el acuerdo trilateral.

En las negociaciones del GATS hasta la fecha, los servicios de enseñanza son el sector que ha sido objeto de menos compromisos, después de los servicios de energía. Únicamente 30 de los 144 países signatarios han enviado la descripción de los servicios educativos susceptibles de incorporar en el acuerdo, así como las condiciones a las que sujetan su participación. México forma parte de ese grupo. En efecto, México presentó al GATT su Protocolo el 14 de abril de 1994 (GATS/SC/56). El contenido del documento replica, fundamentalmente, las condiciones de apertura para la inversión en servicios previstas en el TLCAN, así como las limitaciones definidas en el acuerdo trilateral, que se indican más adelante.

Además de los países que han presentado Protocolos de Compromisos en que se incluye al sector educativo, cuatro países han definido posturas generales: Japón, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos.¹ La recomendación de Japón enfatiza la necesidad de “promover la liberalización del sector de los servicios de enseñanza mediante un mejor acceso a los mercados, una renovada garantía del trato nacional

¹ Las citas de los textos de propuestas y recomendaciones de los gobiernos de Japón, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos han sido extraídas de la página Web de la Organización Mundial de Comercio (www.wto.org).

y la desreglamentación de las correspondientes reglamentaciones nacionales”, y propone tres aspectos a cuidar en el proceso de liberalización: “mantenimiento y mejora de la calidad de las actividades de enseñanza e investigación en cada país Miembro; protección de los consumidores (alumnos), mediante medidas para garantizar que los consumidores no se vean perjudicados por servicios de baja calidad, y establecimiento de una red de seguridad en esas esferas, tales como la equivalencia internacional de títulos y diplomas.”

La postura de Australia, también favorable a una plena apertura comercial, recomienda que: “Las negociaciones sobre los servicios de enseñanza tengan por finalidad ofrecer a los consumidores (estudiantes) de todos los países el acceso a los mejores servicios de enseñanza, sea cual sea el lugar y el modo en el que se suministren; las negociaciones sobre servicios de enseñanza no impidan que los países Miembros establezcan sus propios objetivos de política educativa ni que apliquen las medidas de reglamentación necesarias para alcanzar esos objetivos; las negociaciones sobre servicios de enseñanza no impidan que los países Miembros destinen fondos públicos a la enseñanza para alcanzar objetivos nacionales de política y reglamentación; las negociaciones sobre servicios de enseñanza deberían ser consideradas en el contexto de una ronda global sobre servicios, y que las negociaciones sobre servicios de enseñanza sigan reconociendo el derecho soberano de los países Miembros a continuar determinando su derecho al control de la entrada temporal de inmigración”.

La propuesta de Nueva Zelanda es de naturaleza más técnica y propone una redefinición de la clasificación de los servicios educativos propuesta por la OMC, de manera que los países puedan distinguir mejor los subsectores en los que es admisible la inversión extranjera.

Por último, la propuesta estadounidense recomienda a “los Miembros de la OMC que todavía no hayan contraído compromisos sobre los servicios de enseñanza superior, enseñanza para

adultos y capacitación formulen sus compromisos. Se invita a los Miembros a que indiquen en sus listas *sin limitaciones* respecto al acceso a los mercados y el trato nacional, como han hecho ya algunos Miembros”. Además, se propone que todos los Miembros examinen la posibilidad de contraer compromisos adicionales respecto a la reglamentación de este sector. “Los Estados Unidos han contraído compromisos respecto de la enseñanza para adultos y de otra índole, y están dispuestos a examinar la posibilidad de contraer compromisos adicionales respecto a la enseñanza superior y la capacitación.” Además, la iniciativa recomienda incluir dos rubros adicionales en la clasificación de servicios educativos: los servicios de capacitación y los servicios de pruebas educativas.

En contraposición a las fuerzas favorables a la liberalización, encabezadas por Norteamérica (EU y Canadá), los gobiernos de la Unión Europea, Australia y Nueva Zelanda y varios países asiáticos, se está desarrollando un movimiento de resistencia amplio, cuyo principal impulso proviene del sector académico.

A este respecto es importante citar la Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el GATS, suscrita por la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá (92 universidades), el Consejo Americano de Educación (1,800 colegios y universidades con acreditación), la Asociación Europea de Universidades (30 conferencias nacionales de rectores de Europa) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (3,000 colegios y universidades acreditadas y 60 sistemas de acreditación en Norteamérica y Europa). Este documento, firmado el 28 de septiembre de 2001, concluye contundentemente: “Nuestros respectivos países deben evitar compromisos en materia de Servicios de Educación Superior o en categorías relacionadas de Educación de Adultos y otros Servicios Educativos en el contexto del GATS”²².

En el contexto latinoamericano se ha adoptado una posición muy similar. Como conclusión de la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de

Universidades Públicas (Porto Alegre, 25-27 de abril de 2002), se firmó la denominada “Carta de Porto Alegre”, en la cual los académicos reunidos en esa ocasión “requieren a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) de la OMC”².

Desde luego es posible que la presión del sector académico pueda contener por un tiempo la liberalización del mercado, pero todo parece indicar que las contradicciones busquen atenuarse mediante fórmulas de acreditación aceptables para los actores en controversia. Por ello, el tema de la acreditación internacional está en los primeros lugares de las agendas de discusión académicas, políticas y comerciales.

El caso y postura de México en este terreno presenta varios ángulos dignos de consideración:

a) El marco legal vigente (la Ley de Inversiones Extranjeras de 1993, reformada en 2001; La Ley General de Educación de 1993, el Tratado de Libre Comercio con EU y Canadá (1994) y posteriores tratados de libre comercio de carácter bilateral o multilateral) asegura la posibilidad de inversión extranjera en todo el sector de educación privada, incluida la educación superior y los servicios mixtos, es decir la provisión educativa en cualquier combinación de niveles y modalidades. El artículo 8 de la Ley de Inversiones Extranjeras indica que “se requiere resolución favorable de la Comisión (de inversiones extranjeras) para que la inversión extranjera participe en un porcentaje mayor en las actividades económicas y sociedades que se mencionan a continuación...” La lista de actividades incluye, entre otros, “los servicios privados de educación preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y combinados”. Por su parte, la Ley General

de Educación establece la obligación de los particulares que imparten educación superior a obtener, ante autoridad competente, un reconocimiento de validez oficial para cada plan de estudios (Art. 55). Finalmente, tanto el TLCAN como otros acuerdos de libre comercio en que participa México, reflejan la normatividad citada. En el texto del TLCAN se incluye la norma de inversión extranjera en materia educativa (Anexo 1 de la Lista México), y la disposición que obliga a tramitar autorización oficial (Anexo 5 de la Lista México).

b) Con el respaldo del marco legal citado, la postura de México en el contexto de negociaciones multilateral (el GATS y el Área de Libre Comercio de América Latina, ALCA) ha sido la de presentar al sector de educación superior privada como abierto a la inversión extranjera, salvo las limitaciones ya indicadas.

c) No obstante, las principales representaciones universitarias en México, tanto del sector público (ANUIES) como del privado (FIMPES) han sido explícitas sobre la necesidad de revisar la aplicación de los acuerdos, establecer normas operables, principalmente en materia de reconocimiento de validez de estudios, y participar en las negociaciones que se lleven a cabo en el caso de aprobar la llegada de inversiones extranjeras.

Al ser esta la situación, resulta de interés revisar cuál ha sido el impacto de la apertura comercial del sector en México. Lo haremos mediante dos aproximaciones. En primer lugar revisando las estadísticas sobre el monto y aplicación de inversiones extranjeras en educación en los últimos años y, en segundo lugar, mediante la consideración de un caso concreto.

La inversión extranjera directa en México en servicios educativos

² Véase en: www.aucc.ca/_pdf/english/statements/2001/gats_10_25_e.pdf

³ Véase en: www.grupomontevideo.edu.uy/documentos/cartadePOA.htm

en el contexto de la liberalización comercial

Como se indica en la Tabla 1, el monto total acumulado de inversión extranjera directa (IED) en servicios educativos prestados por el sector privado, en el periodo 1994 a 2003, asciende a un total cercano a 40 millones de dólares. Casi el 90 por ciento de toda la inversión en el periodo está situada en el año 2000 y es explicable por una sola operación, la adquisición de la mayor parte de la Universidad del Valle de México por el consorcio Sylvan Learning Systems, de la que nos ocuparemos más adelante.

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.

La Tabla 2 ofrece información sobre el número

de empresas que registran inversión extranjera directa (IED) en sus operaciones. Se trata, en total de 113 empresas en el periodo 1994-2003, la mayor parte de las cuales (54 por ciento) está concentrada en la enseñanza de idiomas. En lo que respecta a la educación superior, únicamente se consignan siete instituciones con presencia de IED, aunque con seguridad se añaden otras entre las 14 instituciones que cuentan con servicios combinados (varios niveles de enseñanza). Aún así, un máximo de 21 instituciones con educación superior habrían contado con IED para sus operaciones. Debido a la normativa en la materia, es poco probable que exista un solo caso en que la IED se haya concretado en el establecimiento de una universidad u otra modalidad de educación superior sin presencia de capital nacional. No se cuenta con información específica sobre la proporción, en cada caso, de la IED en las sociedades nacionales que hayan obtenido recursos por esta vía.

Lo más significativo de la información sobre el monto y número de operaciones vinculadas al capital extranjero en el campo de los servicios

Tabla 1
México: Inversión extranjera directa
en servicios educativos prestados por el sector privado
(En US dólares)

Año	Total
1994	1'168,267.7
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.
Nota: Comprende hasta 30 de junio de 2003.

Tabla 2
Empresas con inversión extranjera directa en servicios educativos privados (1994-2003)

Actividad	Empresas	Porcentaje
Total	113	100.0
921107 Servicios de enseñanza comercial y de idiomas.	61	54.0
921106 Servicios privados de educación que combinan los niveles de enseñanza preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.	14	12.4
921111 Servicios privados de educación especial.	14	12.4
921109 Servicios de enseñanza de música, danza y otros servicios particulares de enseñanza.	7	6.2
921105 Servicios privados de educación superior.	7	6.2
921108 Servicios de capacitación técnica, de oficios y artesanías.	6	5.3
921110 Servicios de educación por parte de profesores particulares.	3	2.7
921101 Servicios privados de educación preescolar.	1	0.9

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

Nota: Comprende hasta 30 de junio de 2003.

de educación superior es la escasa presencia de inversionistas considerando tanto el periodo de tiempo (casi una década) como el grado de apertura prevaleciente. En 2000, año “pico” de la serie estadística, la IED en México fue de un total de 16,448.7 millones de dólares (Secretaría de Economía), en ese total, la IED en educación representa el 0.2 por ciento. Si se contrastan estas cifras con las de otros sectores de servicios, por ejemplo finanzas (que en el lapso 1999-2003 recogió más del 30 por ciento de toda la IED en México), turismo (3.5 por ciento de la IED total) o telecomunicaciones y transporte (2.5 por ciento de la IED total), se aprecia con facilidad el relativamente corto interés, hasta el momento, de los inversionistas en el segmento educativo.

La explicación del fenómeno debe considerar que, a diferencia de otros sectores de servicios, en el educativo existe una provisión estatal mayoritaria, un ritmo de privatización lento y muy concentrado en el segmento superior, y un mercado potencial acotado y competido por múltiples proveedores locales, algunos de ellos con estándares de calidad apreciables. Hay sin

embargo una excepción a la pauta general, cuyas características y desarrollo obligan a matizar el corolario anterior. Con ese propósito, a continuación se presenta el caso de la inversión de Sylvan Learning Systems en la Universidad del Valle de México.

Sylvan Learning Systems y la Universidad del Valle de México

Para presentar el caso de estudio nos concentraremos en dos aspectos. En primer lugar, el desarrollo reciente del consorcio Sylvan, destacando dos fases que describen la dinámica empresarial del mismo. La primera puede ser descrita como una etapa de diversificación y experimentación de ofertas en servicios educativos, mientras que la segunda se aprecia como una etapa de concentración y definición en el terreno de la educación superior, a través del desarrollo de una red internacional de universidades, en que se incluye a la Universidad del Valle de México (UVM). En segundo lugar, nos ocuparemos de la relación entre el consorcio y la UVM destacando

los cambios perceptibles en esa organización a partir de la inversión extranjera en ella.

Desarrollo reciente del consorcio Sylvan

Uno de los participantes más activos en el contexto de la educación superior transnacional es el consorcio Sylvan. En su origen, la firma estaba dedicada al diseño de servicios de capacitación, entrenamiento y educación formal mediante contratos con instituciones y empresas (Sylvan Education Solutions). Posteriormente se ocupó del desarrollo de servicios de regularización y preparación de exámenes a través de los Centros de Aprendizaje Sylvan, fundados en 1979 e instalados en EU, Canadá y Europa. Más adelante, en 1997, se adquirieron los Institutos Wall Street (WSI) de enseñanza de inglés y se buscó su expansión internacional a través de la venta de franquicias. Al presente los WSI suman más de 350 establecimientos en 26 países, con una inscripción de más de 140 mil estudiantes.

En 1999, Sylvan compró la mayor parte de la Universidad Europea de Madrid, institución establecida como universidad privada en 1995 a partir del Centro Europeo de Estudios Superiores. Con esa operación, el consorcio dio inicio a la integración de una red de instituciones de enseñanza superior que se ha extendido mediante la compra total o parcial de varias escuelas y universidades en EU y en países de Europa, América Latina y Asia. En la actualidad, la red cuenta con cuatro instituciones de educación superior a distancia, nueve instituciones universitarias de enseñanza presencial, y una matrícula total de aproximadamente 120 mil estudiantes.

El crecimiento de las actividades relacionadas con la educación superior, principalmente el despliegue de la red universitaria, llevó al consorcio Sylvan a la decisión de desprenderse del resto de sus compañías de servicios. En junio de 2003 se cumplió la venta de Sylvan Learning Center, Schulerhilfe y Sylvan Education Solutions, así como de la proporción de acciones de e-Sylvan y Connections Academy en manos del consorcio. El bloque fue adquirido por una compañía

formada para tal propósito, la Educate Operating Company (Educate Inc.), establecida, al igual que Sylvan, en Baltimore, EU. Además se determinó la liquidación de los WSI con la expectativa de finiquitar la operación en 2004. Por su parte, el segmento encargado de la red universitaria cambió oficialmente su denominación de Sylvan Learning Systems Inc. a Laureate Education Inc. a partir del 17 de mayo de 2004.

Como ya se indicó, la red universitaria consta de modalidades en línea y tradicionales. Las primeras incluyen las siguientes instituciones: Carter & Associates (EU), dedicada principalmente a la actualización de profesores en servicio; National Technological University (EU), que ofrece cursos de grado y posgrado en disciplinas tecnológicas en asociación con varias universidades norteamericanas; Walden University, institución pionera del modelo de universidad virtual, y K.I.T. Learning, institución holandesa que ofrece cursos de tecnologías informáticas a través de la Universidad de Liverpool (Inglaterra).

Las escuelas y universidades adscritas a la red en la modalidad presencial son, en orden de adquisición: Universidad Europea de Madrid (España), Les Roches Hotel Management School (Suiza, España y China), Ecole Supérieure du Commerce Extérieur (Francia), Universidad de las Américas (Chile y Ecuador), Universidad del Valle de México (México), Glion Institute of Higher Education (Suiza), Academia de Idiomas y Estudios Profesionales (Chile), Universidad Andrés Bello (Chile), Universidad Interamericana (Costa Rica y Panamá)⁴.

Las decisiones de compra o asociación de instituciones por parte de Sylvan se basan en criterios tales como el nivel de consolidación académico logrado, el potencial de crecimiento local y regional, la existencia de vínculos y relaciones con otros sectores, así como las posibilidades de participación en la red universitaria. En general, las unidades participantes mantienen sus esquemas curriculares originales, aunque se responsabilizan de desarrollar los criterios del “sello Sylvan”, a saber: formación orientada al empleo,

conocimiento de inglés e informática. Aunado a lo anterior, las instituciones se comprometen a apoyar a los estudiantes en la búsqueda de colocación profesional, así como brindar opciones de movilidad internacional en el marco de la red. Asimismo, varias de las escuelas y universidades afiliadas cuentan o están procesando opciones de “doble titulación” mediante alianzas con otras instituciones de la red o fuera de ella.

Un aspecto importante en el desarrollo de la red universitaria, ha sido la búsqueda de formas de integración de orden horizontal (relaciones entre las instituciones educativas que forman la red) y vertical, es decir relaciones entre las instituciones y otras empresas u organizaciones relacionadas con el perfil académico de las mismas. El primer supuesto se cumple a través de convenios que establecen opciones para que los estudiantes puedan realizar estancias o estudios en las diferentes unidades académicas que integran la red, mientras que el segundo implica el desarrollo de relaciones empresariales con organizaciones de la iniciativa privada, con el gobierno y con el sector social. Así, por ejemplo, las escuelas de hotelería de Europa mantienen convenios con la industria de hospedaje, las universidades Andrés Bello (Chile) y Europea de Madrid (España) cuentan con hospitales y clínicas. En la mayoría de las escuelas y universidades se han establecido unidades para la enseñanza de inglés y para el desarrollo de *software* educativo, que en general se aprovechan para impulsar el modelo Sylvan en la institución respectiva, pero también ofrecen servicio al público.

En tanto que grupo empresarial, el consorcio Sylvan está principalmente orientado a la consecución de ganancias, cualquier otro propósito

depende de este primer objetivo. En los últimos años han sostenido una tendencia de crecimiento de sus ventas en el rango entre 20 y 25 por ciento.⁵ La perspectiva financiera del consorcio consiste en lograr en los próximos años un promedio de ventas anuales (sólo en la división de educación superior) de más de 600 millones de dólares al año, con una ganancia neta anual en torno a los 100 millones de dólares. Además se plantean conquistar el objetivo de mediano plazo (antes de 2010) de adquirir nuevas instituciones hasta alcanzar una matrícula total de 200 mil estudiantes y un promedio de ventas cercano a mil millones de dólares al año,⁶ cifras que colocan al consorcio como el principal proveedor de educación superior transnacional en el mundo.

Por último, conviene mencionar que una nota distintiva de las instituciones afiliadas a la red es la preocupación por participar en las iniciativas de acreditación académica de cada país, así como en las fórmulas de acreditación internacional cuando es el caso. En general, el consorcio ha preferido la compra o asociación con instituciones que cuentan previamente con acreditación formal de sus programas académicos, o bien ha impulsado la concurrencia en las instancias respectivas en aquellos casos en que no había cumplido previamente con el requisito de acreditación. Por ello, en la agenda estratégica de Sylvan para los próximos años se plantea la necesidad de cabildear para lograr una mayor apertura internacional del mercado de educación superior y, al mismo tiempo, apoyar la eliminación de regulaciones gubernamentales de acceso a mercados, control de la oferta educativa, y control de los mecanismos de acreditación. También se propone incidir en acciones

⁴ Además de las instituciones citadas, el consorcio Sylvan instaló en 2003 el *South Asia International Institute* en la India. Aunque se abrieron inscripciones y se matricularon unos 500 estudiantes, el Instituto tuvo que suspender operaciones en el primer semestre de 2004 debido a nuevas regulaciones gubernamentales sobre universidades privadas. Los ejecutivos del consorcio mencionaron como factor del cierre la presencia de “condiciones desfavorables” por parte de la India’s Universities Grants Commission. Véase The Observatory on Borderless Higher Education, *Breaking News*, enero de 2004.

⁵ Entrevista con Douglas L. Becker (ejecutivo de Sylvan Learning Systems). *Baltimore Sun*, 13 de agosto de 2001.

Tabla 3
Red Internacional de Universidades Sylvan (Laureate Inc.)

Educación superior a distancia (Web based)	Educación Superior presencial (Campus based)
<i>Canter & Associates</i> (EU) Adquirida en 1998. Propiedad completa. Aproximadamente 4,500 estudiantes.	<i>Universidad Europea de Madrid</i> (España) Adquirida en 1999. 78% de la propiedad. Aproximadamente 8,000 estudiantes.
<i>National Technological University</i> (EU). Adquirida en 2002. Propiedad completa. Aproximadamente 2,000 estudiantes	<i>Les Roches Hotel Management School</i> (Suiza, España y China) Adquirida en 2000. Propiedad completa. Filial en Marbella. En 2004 inicia una filial en Shanghai. Aproximadamente 800 estudiantes
<i>Walden University</i> (EU) Adquirida en 2001. 51% de la propiedad. Aproximadamente 1,600 estudiantes.	<i>Universidad de las Américas</i> (Chile y Ecuador) Adquirida en 2000. Propiedad parcial. Aproximadamente 17,500 estudiantes (Chile)
K.I.T. Learning (Holanda) Adquirida en 2004. Propiedad completa. Aproximadamente 1,500 estudiantes.	<i>Universidad del Valle de México</i> (México) Adquirida en 2000. 80% de la propiedad. Aproximadamente 43,000 estudiantes en 18 <i>campus</i> .
	<i>Ecole Supérieure du Commerce Extérieur</i> (Francia) Adquirida en 2001. Más del 90% de la propiedad. Aproximadamente 1,000 estudiantes.
	<i>Glion Institute of Higher Education</i> (Suiza) Adquirido en 2002. Propiedad completa. Aproximadamente 1,200 estudiantes.
	<i>Academia de Idiomas y Estudios Profesionales</i> (Chile) Adquirido en 2003. Propiedad completa. Aproximadamente 5,000 estudiantes.
	<i>Universidad Andrés Bello</i> (Chile) Adquirida en 2003. Propiedad parcial. Aproximadamente 16 mil estudiantes.
	<i>Universidad Interamericana</i> (Costa Rica y Panamá) Adquirida en 2003. Propiedad completa. Aproximadamente 2,800 estudiantes en Panamá y 3,000 en Costa Rica.

Fuentes: Página Web de Laureate Inc. (www.laureateuniversities.com). Páginas Web de las instituciones. Estados financieros de Sylvan Learning Systems Inc. Actualizado 17 de mayo de 2004.

Nota: Los datos de matrícula y el porcentaje de propiedad de Sylvan sobre las instituciones pueden no ser exactos en todos los casos.

que favorezcan el propósito de participar en la distribución de fondos y contratos públicos para investigación, desarrollo e innovación, así como en la distribución de fondos públicos para becas y créditos educativos.

La actuación de Sylvan no ha estado exenta

de críticas en medios académicos, políticos y financieros. Algunas críticas cuestionan posibles efectos de distorsión cultural (por ejemplo, Altbach 2004); otra vertiente crítica posibles efectos negativos de mercado en el segmento privado. Esta crítica es particularmente incisiva en medios como el chileno o el mexicano en que

⁶ Sylvan Learning Systems Inc. Annual Report 2002. Disponible en: http://media.corporate-ir.net/media_files/irol/91/91846/reports/2002AnnualReport.pdf

INVERSIÓN EXTRANJERA DIRECTA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 4
Matrícula total de las instituciones de educación superior
incluidas en la Red Internacional de Universidades Sylvan (Laureate) 1998-2004

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004 / ^c
4,500	13,000	53,000	63,000	75,000	117,000	130,000

Fuente: Página Web de Laureate Inc. (www.laureateuniversities.com).

Tabla 5
Ingresos (revenues) consolidados de Sylvan Learning Systems Inc. (1996-2004)
En millones de US dólares

1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004 / ¹
104.1	118.1	178.8	277.0	316.5	484.8	604.0	472.8	132.2

Fuente: Sylvan Learning Inc. Estados financieros consolidados (reportes anuales).

Nota 1: Los datos 2004 se refieren al primer cuatrimestre del año.

las universidades asociadas al consorcio ocupan, respectivamente, el primero y segundo lugar en términos de la población universitaria incorporada al segmento privado. Por último, están los señalamientos críticos que apuntan a la necesidad de mejorar los medios de supervisión de calidad por parte de entidades gubernamentales o civiles (González, 2003, Rama, 2003), así como una mayor visibilidad pública de las propuestas (Rodríguez, 2003) para evitar que la presencia extranjera en ámbitos locales de educación superior implique deterioros cualitativos de la oferta.

Sylvan en México. La Universidad del Valle de México

La presencia del consorcio Sylvan en México se debe, como se indicó anteriormente, a la aso-

ciación comercial con la Universidad del Valle de México (UVM). En el año 2000 el consorcio concretó la adquisición del 80 por ciento de la propiedad de la UVM mediante una inversión de aproximadamente 50 millones de dólares⁷, monto que representa la principal inversión del consorcio en una sola unidad académica hasta la fecha. Al momento de ser adquirida por el grupo Sylvan, la UVM contaba con un total de 13 *campus* y una población escolar de aproximadamente 35 mil estudiantes en programas de bachillerato, licenciatura y posgrado, gracias a una política de expansión y descentralización iniciada en 1976.

En el desarrollo histórico de la institución son discernibles dos fases de expansión. La primera, en los años setenta y ochenta, está representada por la apertura de planteles en la zona metropo-

Agenda estratégica de Sylvan International Universities

- No discriminación por status legal (equidad legal para las instituciones públicas y privadas).
- Calidad académica como criterio primario que deben usar los gobiernos en la toma de decisiones.
- Igualdad de oportunidades para que todas las universidades puedan competir por fondos de investigación, desarrollo e innovación.
- Menos obstáculos regulatorios de los gobiernos y más acreditación por cuerpos independientes.

Fuente: Presentación del grupo Sylvan en el OECD/Norway Forum on Trade in Educational Services. Trondheim, 4 de noviembre de 2003.

litana de la Ciudad de México. La segunda fase se inicia en los años noventa y, más que un perfil de descentralización, asume la forma de un proceso de distribución territorial. Así, en 1998 se abre la sede Villahermosa (Tabasco), y en 1999 se inauguran los planteles de San Luis Potosí (San Luis Potosí) y Tuxtla Gutiérrez (Chiapas). El mecanismo de distribución territorial, similar al desarrollado por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), prosigue y se intensifica en el periodo posterior a la inversión de Sylvan. En 2000 con el plantel Texcoco, en 2001 la sede Aguascalientes (Aguascalientes), en 2002 Puebla (Puebla), en 2003 Toluca (Estado de México) y en 2004 los planteles de Guadalajara y Saltillo (Coahuila). Cabe hacer notar que los nuevos planteles del periodo 2001-2004 han sido instalados en ciudades capitales de los estados, lo que indica una estrategia de mercadeo renovada.

Naturalmente la expansión del número de planteles implicó un considerable aumento en el número de estudiantes matriculados. Según datos de la UVM, en la actualidad (primer semestre de 2004) están inscritos en la institución un total de 42 mil estudiantes, lo que comprende los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado en sus distintas modalidades y opciones; de esa cifra, aproximadamente 30 mil son estudiantes de licenciatura⁸. Tanto el número de planteles con los que cuenta, como su volumen de estudiantes implican que la UVM es la segunda universidad privada del país en términos cuantitativos.⁹ No obstante, debe tenerse en cuenta que en México la oferta de educación superior privada está sumamente pulverizada, de manera que la población de licenciatura de la UVM representa

acaso un cinco por ciento del conjunto.

El monto de colegiaturas pagado por los estudiantes es muy variable entre planteles y niveles escolares, sin embargo la cifra de 40 mil pesos anuales por alumno representa una estimación aceptable (véase Tabla 6). Tal promedio sitúa a la institución en un rango intermedio¹⁰ dentro del grupo de universidades y escuelas superiores privadas del país y hace notar una estrategia de mercado bien definida en este aspecto.

Al considerar, por otra parte, el total de población escolar matriculada en la UVM, así como el monto anual de las colegiaturas, es claro que la aportación de la institución dentro de la suma de ingresos del grupo Sylvan es significativa: al menos una tercera parte de las ventas totales del consorcio (aproximadamente 160 millones de dólares por año) proceden de las colegiaturas y otros ingresos de la unidad mexicana, lo que permite suponer que la empresa continuará apoyando los proyectos de expansión de la institución.

Además de las tendencias de crecimiento y financiamiento de la Universidad, es claramente observable una tendencia de adecuación de la oferta educativa a las expectativas cualitativas de la población potencialmente demandante. Por un lado, la institución ha combinado su oferta tradicional con nuevas opciones y especialidades, principalmente en torno a tecnologías informáticas, así como con ofertas específicas para estudios profesionales de tiempo parcial, es decir las denominadas “licenciaturas ejecutivas”. Además se subraya la ventaja comparativa del acceso a la red universitaria Sylvan y la enseñanza intensiva de una segunda lengua, así como los convenios de la UVM con empleadores para la colocación de egresados.

En la misma tesitura, y con clara referencia

⁷ El precio de compra proviene de una asignación de activos de \$73.0 millones de dólares, menos \$23.6 millones de dólares del pasivo recogido por la operación.

⁸ Según el registro estadístico de ANUIES la matrícula de licenciatura de la UVM al inicio de 2002 era de 25,566 estudiantes.

⁹ El ITESM, que es la institución de enseñanza superior privada de mayor tamaño en el país cuenta con una matrícula de licenciatura superior a 50 mil estudiantes. La Universidad Tecnológica de México registra más de 30 mil estudiantes de licenciatura pero no tiene bachilleratos incorporados.

INVERSIÓN EXTRANJERA DIRECTA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

al proyecto estratégico de Sylvan, la UVM ha mostrado disposición para participar en los procedimientos de evaluación y acreditación externa, así como interés por incluirse en las principales asociaciones universitarias del país. A la fecha cuenta con nueve programas de licenciatura acreditados por las agencias reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación

Superior (en áreas de contaduría, administración y psicología)¹¹ y ha solicitado la evaluación de otros de sus programas.

En complemento de la línea de aseguramiento de calidad que procede a través de la acreditación de programas, la UVM ha desarrollado un plan de reforma denominado Modelo Educativo Siglo XXI (MES XXI), el cual prevé las siguientes

Tabla 6
Planteles, años de creación y datos de matrícula escolar de la Universidad del Valle de México

Plantel	Año de Creación	Población escolar / ¹		Colegiatura anualizada por alumno/ ² Pesos 2004
		Licenciatura (2002)	Posgrado (2002)	
San Rafael (DF)	1960	4,760	217	42,850
Roma (DF) / ²	1976	n.d.	n.d.	29,000
San Ángel (DF)	1977	976	254	48,380
Tlalpan (DF)	1979	5,108	180	49,260
Lomas Verdes (Estado de México)	1982	6,047	730	55,410
Juriquilla (Querétaro)	1988	2,410	89	54,160
Insurgentes Norte (DF)	1989	673	146	38,160
Chapultepec (DF)	1993	1,019	44	42,450
Lago de Guadalupe (Estado de México)	1997	626	7	42,120
Villahermosa (Tabasco)	1998	2,734	511	26,990
San Luis Potosí (SLP)	1999	536	36	41,500
Tuxtla Gutiérrez (Chiapas)	1999	n.d.	n.d.	30,590
Texcoco (Estado de México)	2000	567	n.d.	34,830
Aguascalientes (Aguascalientes)	2001	35	13	46,040
Puebla (Puebla)	2002	—	—	41,480
Toluca (Estado de México)	2003	—	—	41,190
Guadalajara	2004	—	—	48,660
Saltillo	2004	—	—	44,480

Fuente: Dato de año de creación, página Web de la UVM (www.uvm.net.edu/). Estadísticas de matrícula, ANUIES, *Anuario Estadístico* 2002.

Notas: 1. El cuadro no incluye población de estudiantes de bachillerato. En la página Web de la UVM se establece la existencia de “más de 42 mil estudiantes” en total (2004).

2. La colegiatura anualizada se estimó multiplicando por dos el costo del semestre de licenciatura sin idioma. En el caso del plantel Roma (DF) se consideró el promedio de cuotas de las diferentes opciones de bachillerato que se ofrecen.

3. El *campus* Roma (DF) sólo incluye estudiantes de bachillerato.

¹⁰ Por ejemplo, las universidades ITESM, Iberoamericana, La Salle, Anáhuac e ITAM cobran colegiaturas entre el doble y el triple de las establecidas en la UVM.

tes acciones de transformación académica: a) Organización departamental; b) Currículum flexible; c) Asesorías personalizadas, d) Metodología educativa basada en el aprendizaje activo y significativo; d) Formación docente bajo los principios del MES XXI, e) Evaluación integral del aprendizaje.¹²

Además de los procesos de transformación académica indicados, son destacables las líneas de integración vertical promovidas por la UVM, particularmente las centradas en actividades empresariales. En primer lugar, su participación en la sociedad NORMEX, en colaboración con la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (CANACINTRA) y los Laboratorios Nacionales de Fomento Industrial (LANFI), que ofrece servicios de metrología, normalización y verificación a la industria. En segundo lugar, la creación (en 2000) del Centro de Alto Desarrollo y Educación en Línea (CADEL) que ofrece ser-

vicios de capacitación y actualización mediante el diseño de cursos y plataformas de instrucción para grupos específicos, incluyendo su propio personal docente y directivo.

Corolarios

Las posibilidades de acceso de capital foráneo para inversiones en el campo de la educación superior privada en México quedan claramente ilustradas con el ejemplo Sylvan-UVM. Este caso resulta ilustrativo de varias posibles implicaciones de la apertura comercial en el sector. Entre ellas indicamos las siguientes:

- a) En primer lugar, se demuestra que las limitaciones previstas en la normativa para inversiones extranjeras y los tratados de libre comercio no han sido obstáculo, cuando menos no en el caso estudiado, para lograr asociaciones comerciales con IED por encima

Tabla 7
Programas académicos de la Universidad del Valle de México con acreditación vigente por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)

Programa	Unidad académica	Vigencia	Organismo acreditador
Contaduría Pública	San Rafael	Junio 2005	CACECA
Administración de Empresas	San Rafael	Junio 2005	CACECA
Contaduría Pública	Tlalpan	Junio 2005	CACECA
Administración de Empresas	Tlalpan	Junio 2005	CACECA
Psicología	Chapultepec	Noviembre 2004	CNEIP
Psicología	San Rafael	Noviembre 2004	CNEIP
Contaduría Pública	Lomas Verdes	Junio 2005	CACECA
Administración de Empresas	Lomas Verdes	Junio 2005	CACECA
Contaduría Pública	Querétaro	Junio 2005	CACECA
Administración de Empresas	Querétaro	Junio 2005	CACECA
Psicología	Querétaro	Noviembre 2004	CNEIP

Fuente: Consulta SESIC/COPAES (14 de mayo 2004)

Nota: Siglas: CACECA: Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y la Administración A.C., CNEIP: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C.

¹¹ En México la acreditación de programas establece un periodo temporal acotado. En el caso de la UVM, además de los indicados en la tabla, se han acreditado otros programas (odontología e ingeniería) que no han renovado aún el periodo y están fuera de vigencia.

del criterio de 49 por ciento de participación del capital foráneo. Asimismo, queda claro que la adquisición de organizaciones con autorización previa para impartir programas de educación superior elimina la obligación prevista en la Ley General de Educación de tramitar nuevas autorizaciones sujetándose a un procedimiento de evaluación formal.

- b) En segundo lugar, es evidente que el inversionista extranjero, al menos en el caso analizado, tiende a aprovechar y profundizar las ventajas comparativas del socio nacional. Asimismo, que buscará adecuar la oferta educativa a estándares de calidad de validez internacional, particularmente a través de la acreditación de programas y mediante el impulso de medidas de control y aseguramiento de calidad convencionales.
- c) En tercer lugar, según se aprecia en el caso, la IED en instituciones privadas no encuentra un reflejo inmediato en el plano curricular sino, más bien, en procedimientos de organización, mercadeo, relaciones interinstitucionales, vinculación y relaciones con el gobierno.
- d) En cuarto lugar, los objetivos empresariales de capitalización, ganancia y rendimiento, hacen previsible que, una vez instalada la inversión extranjera, busque extenderse a partir de la propia organización receptora. En ese sentido, se puede anticipar que la inversión seguirá una dinámica de oferta-demanda y de inversión-capitalización apoyada por el volumen de capital de la firma central. Es también previsible que inversores locales (dueños y socios de otras universidades privadas) perciban como amenazante tal comportamiento expansivo a medida que éste se profundice.
- e) No es irrelevante el hecho de que el inversionista extranjero consolide sus indicadores de ventas y ganancias en la divisa del país de origen de la inversión. Esto quiere decir que escenarios de apreciación o depreciación de la moneda

nacional, y otras variaciones de los factores de producción, pueden afectar el comportamiento de la inversión a mediano plazo, es decir modular el ritmo de expansión y fijar parámetros para el cobro de cuotas y el pago de salarios en la sede nacional.

Comentarios finales

A modo de reflexión final podemos recapitular en los temas centrales del presente artículo. En primer término, que los procesos de globalización y regionalización tienen reflejo en varias dimensiones de la dinámica de la educación superior del país. Principalmente a través de la adopción de criterios internacionales en la gestión de los sistemas e instituciones, en el incentivo para participar en estructuras internacionales de cooperación y regulación académica, y mediante la postura del gobierno ante los procesos de apertura comercial en curso. Este escenario genera señales encontradas que se expresan en la actitud gubernamental simultáneamente favorable a la participación de las instancias educativas en materia de enseñanza superior en instancias de colaboración académica de alcance multilateral, y a la presencia autorizada de inversión extranjera en el segmento privado.

El comportamiento de la inversión extranjera en el campo de la educación superior privada se ha mostrado discreto y, en comparación con otras ramas de la economía de servicios, parece irrelevante. Sin embargo, es posible que el ejemplo de *Sylvan*, sobre todo si resulta rentable a corto y mediano plazo, envíe una señal favorable a otros inversionistas para que busquen presencia en el mercado mexicano.

No obstante la todavía reducida presencia de inversión extranjera directa en el sector, parece importante que tanto las autoridades educativas gubernamentales, como las asociaciones universitarias, tomen en cuenta este fenómeno para abrir una discusión provechosa sobre el sentido

¹² Cfr. Universidad del Valle de México, *Manual de inducción*, edición 2002.

y alcance de una renovación normativa que, por una lado, establezca las reglas de competencia entre inversionistas privados nacionales y extranjeros en el ámbito de la educación superior y, por otro, actualice la legislación correspondiente al ciclo universitario tomando en cuenta el tipo de

desafíos que implica la dinámica internacional de la educación superior incluyendo la participación de inversionistas extranjeros en el país y la presencia de proveedores transnacionales de educación a distancia.

Referencias

- ADAM, STEPHEN (2001). "Transnational Education Project. Report and Recommendations", Confederation of European Union Rector's Conferences. (http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/COP003_transnational_education_project.pdf)
- ALBORNOZ, MARIO (2003). "La Universidad de las Américas y Sylvan Learning Systems Inc.", en: *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior* (serie Seminarios Internacionales, Vol. VII), Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, págs. 100-102.
- ALTBACH, PHILIP G. (2002). "The Private Sector in Asian Higher Education", en *International Higher Education*, núm. 29.
- ALTBACH, PHILIP G. (2004). "Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World", en *Tertiary Education and Management*, núm. 1.
- AMARAL, Alberto, V. Lynn Meek e Ingvild M. Larsen (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?* (serie Higher Education Dynamics, Vol. III), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- BARROW, Clyde, Sylvie Didou y John Mallea (2003). "Globalisation", en *Trade Liberation, and Higher Education in North America*, (serie Higher Education Dynamics, Vol. IV), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- BRETON, Gilles y Michel Lambert (eds.) (2003). *Universities and Globalization. Private Linkages, Public Trust*, París, Université Laval y UNESCO.
- CALLAN, Patrick M. y Joni E. Finney, eds. (1997). *Public and Private Financing of Higher Education*, Phoenix, Onyx Press y American Council on Education.
- CALLAN, Hilary (2000). "The International Vision in Practice: A Decade of Evolution", en *Higher Education in Europe*, Vol. XXV, núm. 1.
- DE WIT, Hans (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States and Europe*, Westport, Greenwood.
- DIDOU AUPEITTI, Sylvie (2000). *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México*, México, ANUIES.
- ENDERS, Jürgen y Oliver Fulton (eds.) (2002). *Higher Education in a Globalising World* (serie Higher Education Dynamics, Vol. IV), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen (1998). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, Caracas, UNESCO.
- GONZÁLEZ, Luis Eduardo (2003). "Los nuevos proveedores externos de educación superior en Chile", en *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior* (serie Seminarios Internacionales, Vol. VII), Santiago de Chile, Consejo Superior de

Educación, págs. 35-52.

KNIGHT, Jane (2002). "Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS", Londres, Observatory on Borderless Higher Education (www.obhe.ac.uk).

KNIGHT, Jane (2003), *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities: 2003 LAU Survey Report*, UNITISK, República Checa (www.unesco.org/iau/internationalization/Internationalisation-en.pdf).

LARSEN, Karl, John P. Martin y Rosemary Morris (2002). *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*, París, OECD.

LENN, Marjorie Peace (2003). "La globalización de la educación superior: Temas transnacionales de acceso, movilidad y calidad, en *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior* (serie Seminarios Internacionales, Vol. VII), Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, págs. 22-29.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (NEA) (2004). *Higher Education and International Trade Agreements. An Examination to the Threats and Promises of Globalization*, NEA. (www.nea.org/he/global/intltrade.pdf).

NEAVE, Guy (2002). "Globalization: Threat Opportunity or Both", en *LAU Newsletter*, marzo (www.unesco.org/iau/pdf/iaunew81.pdf).

PUSSER, Brian (2003). "Higher Education, the Emerging Market, and the Public Good", en Patricia Albjerg y Nevzer G. Stanley (eds.), *The Knowledge Economy and Postsecondary Education*, National Academy Press, Washington DC., págs. 105-126.

RAMA, Claudio (2003). "La educación transnacional: el tercer shock en la educación superior en América Latina", en *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior* (serie Seminarios Internacionales, Vol. VII), Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, págs. 85-96.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2003). "La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores", en Marcela Mollis (ed.), *Las universidades en América Latina ¿Reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, CLACSO, págs. 87-107.

RYAN, Yoni y Lawrence Stedman (2002). *The Business of Borderless Education. Update 2001*, Camberra, The Commonwealth of Australia.

SAUVÉ, Pierre (2002). "Trade, Education and the GATS: What's In, What's Out, What's All the Fuss About?. Ponencia para el Forum OECD/US on Trade in Educational Services, mayo 23-24, Washington DC.

SCOTT, Peter (ed.) (1998). *The Globalization of Higher Education*, Buckingham, Open University Press.

WORLD BANK (2000). "Task Force on Higher Education and Society" en *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, Washington DC., The World Bank.

UNESCO (2003) "Higher Education in a Globalized Society", UNESCO Education Position Paper (www.unesco.org/iau/pdf/unesco_position_paper_globalization_he.pdf)

UVALIC-TRUMBIC, Stamenka (ed.) (2002). *Globalization and the Market in Higher Education, Quality, Accreditation and Qualifications*, París, UNESCO y AIU.

VAN DAMME, Dirk (2001). "Higher Education in the Age of Globalization: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation", Working Paper, UNESCO, Paris (www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/presentations/keynote_eng.doc).

VILLANUEVA, Ernesto (2003). “La educación transnacional y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina”, en *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior* (serie Seminarios Internacionales, Vol. VII), Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, págs. 131-142.

WOODHOUSE, David (2001). “Globalisation: Implications for Education and for Quality”, Ponencia en la Conferencia de la AIIR, Rockhampton, Australia, 3 de septiembre (<http://aair.org.au/2001Papers/Woodhouse.PDF>).

WORLD BANK (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington DC., The World Bank.