



Estudios comparados sobre los “motores” de la expansión global de la educación superior. Reflexiones y discusiones teóricas

Comparative Analyses of the Driving Forces Behind the Global Expansion of Higher Education: Theoretical Perspectives and Critical Reflections

RODRÍGUEZ, Laura R.¹ y OREJA CERRUTI, María Betania²

Rodríguez, L. R. y Oreja Cerruti, M. B. (2025). Estudios comparados sobre los “motores” de la expansión global de la educación superior. Reflexiones y discusiones teóricas. *RELAPAE*, (23), pp. 94-106.

Resumen

El artículo busca contribuir a la discusión sobre los marcos teórico-metodológicos de las investigaciones que abordan la expansión de la educación superior desde la segunda mitad del siglo XX; en particular, aquellos estudios comparados de alcance mundial o regional que proponen factores (“drivers”, “motores”) asociados a la expansión en diversos países. Se trata de una dimensión poco atendida en los estudios desarrollados en Argentina y relevante para comprender la naturaleza de la dinámica de ese crecimiento.

Se analiza una selección representativa de dichos estudios y se plantean algunos ejes de discusión respecto de lo que consideramos como sus limitaciones para la comprensión de los procesos estudiados. Sus aportes permiten expandir las preguntas que guían los trabajos nacionales, predominantemente centrados en la descripción de la expansión y su relación con políticas gubernamentales e institucionales y con los programas político-sociales que orientan esas políticas. A su vez, brindan una descripción detallada de las formas de la expansión en diversos países, tipos de instituciones y momentos históricos. Sin embargo, observamos que predomina un enfoque de análisis fragmentario respecto de la realidad social, que termina abstrayendo la expansión de la educación superior de las formas más simples que caracterizan al modo de producción capitalista y limitando su comprensión. En ese sentido, planteamos algunas discusiones y reflexiones teórico-metodológicas a partir de los desarrollos de Marx.

Palabras Clave: Educación Superior, Expansión Educativa, Formación de fuerza de trabajo, Estudios comparados, enfoques teórico-metodológicos.

Abstract

This article aims to contribute to the discussion on the theoretical and methodological frameworks of research addressing the expansion of higher education since the second half of the 20th century, particularly comparative studies of global or regional scope that propose factors (“drivers”) associated with expansion in various countries. This is a dimension that has received little attention in studies conducted in Argentina and is relevant for understanding the nature of the dynamics of this growth.

A representative selection of these studies is analyzed, and some lines of discussion are proposed regarding what we consider to be their limitations for understanding the processes studied. Their contributions allow us to explore the questions that guide national studies, focused on describing expansion and its relationship with government and institutional policies and with the political and social programs that guide those policies. In turn, they provide a detailed description of the forms of expansion in various countries, types of institutions, and historical events. However, we observe that a fragmented approach to the analysis of social reality predominates, which ends up abstracting the

¹ Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina / laura.rodriguez57@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-5492-4514>

² Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina / betaniaoreja@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3594-3343>

expansion of higher education from the simplest forms that characterize the capitalist mode of production and limiting its understanding. In this regard, we propose some theoretical and methodological discussions and reflections based on Marx's contributions.

Keywords: Higher Education, Educational Expansion, Workforce development, Comparative Studies, Theoretical and methodological approaches.

Presentación

Desde mediados del siglo XX, con distintos ritmos según la región, se registra un proceso de expansión mundial de la educación superior (ES) y el crecimiento de la cantidad de graduados en diversas titulaciones y tipo de formación. En las dos primeras décadas del siglo XXI, América del Norte y Europa occidental han continuado su proceso expansivo – iniciado con anterioridad a otras regiones–, mientras que Europa central y del Este, América Latina y el Caribe y Asia Oriental y el Pacífico han más que duplicado sus respectivas tasas brutas de educación superior (UNESCO, 2022).

A la par de esa expansión y ya desde fines de los años 60, en el ámbito académico se fue consolidando una línea de investigación centrada en la caracterización de esos procesos, tanto a nivel nacional como comparado, de la cual emergieron preguntas e hipótesis sobre sus factores determinantes y tendencias futuras.

Esta línea tiene un desarrollo en Argentina, sobre todo desde las últimas décadas del siglo XX. Las investigaciones abordaron distintos aspectos de la expansión del nivel superior nacional, cuya característica central es su conformación en dos segmentos –universitario y no universitario– marcadamente diferenciados y desarticulados, con características diversas en relación con su historia, sus formas organizacionales, dependencia funcional, financiamiento, expansión, reparto público/privado, etc. Los dos segmentos tuvieron dinámicas de crecimiento diferentes a lo largo del siglo XX: la ES no universitaria se desarrolló muy lentamente hasta 1970, década en la que comenzó a expandirse rápidamente, no sólo por el traspaso de la formación de maestras a ese nivel, sino también por el aumento efectivo de la matrícula y del número de instituciones. El nivel superior incrementó su peso relativo en el sistema educativo nacional: de acuerdo con información estadística del Ministerio de Educación Nacional, representaba el 5,3% de la matrícula total en 1970, el 7,2% en 1980, el 10% en 1994, y el 21% en 2019. Una característica estructural del nivel es el predominio del segmento universitario, que representó el 73% del estudiantado de carreras de pregrado y grado en 2023.

Las investigaciones locales interesadas en caracterizar dicho crecimiento se han enfocado en la evolución de sus rasgos y características sistémicas, la distribución de la oferta de formación, matrícula y graduación, su relación con factores tales como vacancias, demandas del mercado de empleo, necesidades productivas, proyectos y orientaciones políticas relativas al crecimiento o desarrollo económico de los gobiernos. Los estudios sobre cada segmento han seguido caminos generalmente separados, replicando de esa manera la propia desarticulación del nivel y siendo más abundantes los relativos a la universidad (García de Fanelli y Balán, 1994; Sigal, 1995; Trombetta, 1998; Giuliodori y Mychaszula, 1998; Sigal & Freixas, 1998; Diríe, 2002; Davini, 2015 [2005]; Krotsch y Atairo, 2008; Chiroleu, 2012; García de Fanelli A., 2015a, 2015b; Marquina y Chiroleu, 2015; Instituto Nacional de Educación Tecnológica [INET], 2016; Fernández Lamarra (Dir.), 2018; Tavela y Catino, 2018; Mendonça, 2019; Mendonça y Pérez Trento, 2020).

Aquí nos proponemos contribuir a la discusión teórico-metodológica de las investigaciones sobre la expansión de la educación superior, una discusión poco atendida en los estudios desarrollados en Argentina y relevante para comprender la naturaleza de la dinámica de ese crecimiento.³ A partir de una reconstrucción histórica del estado del arte sobre las tendencias expansivas de la ES desde la segunda posguerra en los países europeos y en Estados Unidos y sus líneas investigativas,⁴ se eligieron producciones dentro de una línea interesada en identificar factores (“drivers”, “motores”) asociados a diferentes niveles, ritmos y modalidades de expansión en los diversos países. Se trata de estudios empíricos con enfoque cuantitativo y comparado, de alcance mundial o regional, dentro del campo de la sociología y la economía política, que en diversa medida recuperan y dialogan con los planteos seminales de Martin Trow (1973) respecto del desarrollo de sistemas masificados, a la vez que discuten entre sí sobre el modelo explicativo más potente para discriminar el efecto diferencial de dichos factores. La selección se realizó teniendo en cuenta su interés teórico y su contribución a la línea de investigación mencionada.

³ El presente artículo deriva de una investigación recientemente finalizada que exploró las tendencias registradas en la formación de la fuerza de trabajo con educación superior en el Gran Buenos Aires (GBA)/Región Metropolitana Buenos Aires (Ciudad Autónoma de Buenos Aires más 24 partidos del Gran Buenos Aires), entre 2001 y 2019: “La formación de la fuerza de trabajo y la educación superior en el Gran Buenos Aires: tendencias y políticas (2001-2019)”, radicado en el Departamento de Educación de la UNLu. Dirección: Laura Rodríguez. Codirección: M. Betania Oreja Cerruti (Proyectos de Investigación articulados con Centros de Investigación, Docencia y Extensión de la UNLu y/o Centros Regionales, Delegación y Sede CABA– año 2021).

⁴ En el proceso de sistematización de las producciones identificamos varias líneas de trabajo, diferenciadas por el recorte del problema y el foco de interés: (a) centradas en las formas de la expansión (masificación, diversificación / diferenciación); (b) centradas en sus efectos (desigualdad / estratificación social); (c) como efecto de lógicas inherentes al propio sistema educativo; y (d) centradas en la especificación de factores impulsores generales (Rodríguez y Oreja Cerruti, 2025).

A diferencia de sistematizaciones que repasan las principales hipótesis sobre el papel de la educación superior en la sociedad contemporánea, señalando el carácter ambiguo, incompleto o controversial de sus hallazgos, sin ahondar en sus supuestos teóricos (Badry y Willoughby, 2016) o de otras que las retoman, sea para proponer una selección alternativa de factores (Windolf, 2018 [1998] (Wright y Horta, 2018) o un factor primario común (Marginson, 2018), nos interesa iniciar una discusión sobre los supuestos teóricos que comparten así como señalar lo que entendemos son sus limitaciones para la comprensión de los procesos estudiados, desde un enfoque que procura superar análisis fragmentarios sobre la sociedad. Partiendo de los desarrollos de Marx (1976 [1885]) respecto del modo en que la búsqueda de valorización del capital transforma los procesos de trabajo y, con ello, a la propia clase trabajadora, se estudia la ES como parte de la formación de la fuerza de trabajo y de la conformación de subjetividades productivas (Iñigo Carrera, 2013), (Hirsch y Iñigo, 2005), asumidas como tareas del Estado capitalista (Altvater, 1976; Blanke et al., 1978; Müller y Neusüss, 1978; Holloway y Picciotto (Eds), 1978; Bonefeld y Holloway (Comps.), 1994).

Estudios comparados sobre los factores que impulsan la expansión de la educación superior

La expansión de la ES se constituyó en objeto de estudio a fines de los años 60, consolidándose lentamente como un verdadero programa global de investigación, dentro de un campo inherentemente multidisciplinar con teorías y herramientas de diversas disciplinas (sociología, economía, ciencia política). Tuvo un desarrollo fragmentado (Tight, 2014; Labraña, 2022) en dos grandes conjuntos: por un lado, estudios predominantemente descriptivos de carácter nacional, regional o mundial referidos a los patrones de crecimiento de la matrícula y la graduación según tipo de estudiantes, instituciones, modalidades, programas formativos y disciplinas; por el otro, estudios con pretensiones explicativas y construcción teórica, guiada, entre otras, por la pregunta sobre las causas determinantes de la expansión.

Inicialmente tributarios de los debates teóricos sobre las causas que impulsaban la expansión de la escolarización en la sociedad contemporánea, estos trabajos hicieron base en supuestos convencionales que concebían a la expansión como parte de la modernización social y la mejora del nivel de vida, del consumo de bienes –incluida la educación–, apalancada por la inversión estatal. Para ilustrar el punto de partida de la discusión puede tomarse como ejemplo los análisis publicados a principios de los 70, que coincidían en que el “factor determinante” –principal o de mayor gravitación– del crecimiento de la matrícula, en las universidades europeas, era la tasa de graduación en el nivel medio (que todavía se mantenía debajo del 50% en la mayoría de los países). No se distinguía el efecto de variables internas a la propia ES como, por ejemplo, el crecimiento del gasto (totalmente independiente de las tasas de matriculación), medidas de apertura del ingreso o de diversificación institucional y de la oferta. El crecimiento había sido similar en el circuito vocacional-técnico y en el universitario, y este último seguía siendo el dominante. Tampoco encontraron que incidiera en la expansión la introducción de sistemas de becas, más relevantes en términos de diversificación de la extracción social de los estudiantes. El crecimiento tenía una “naturaleza en apariencia arbitraria”, un “alto grado de ‘espontaneidad’ o ‘autonomía’”, expresado también en el aumento de la matrícula en las disciplinas de humanidades y ciencias sociales, a pesar de políticas específicas que, desde los 50, buscaban estimular el desarrollo de las ciencias básicas y aplicadas. En suma, “el sistema parecía haber mostrado cierto grado de resistencia a los incentivos políticos” y detrás de los patrones de crecimiento, “se encontraban fuerzas más profundas que arraigaban en las estructuras educacionales establecidas y en las actitudes y deficiencias sociales” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], February 1971, p. 14-15).

Diversas líneas teóricas fueron aportando hipótesis que otorgaban preeminencia a ciertos procesos por sobre otros, delimitados como factores. Así, por ejemplo, y sin pretensión de exhaustividad, las teorías del desarrollo técnico y del capital humano señalaban el efecto derivado del incremento de la demanda de trabajadores calificados en el mercado laboral y de los niveles de educación impulsado por mayores tasas de retorno individual (Becker, 1983; Schultz, 1985); las teorías del *signaling* o *screening* (Dore, 1983) apuntaban al creciente valor de los títulos en la selección de trabajadores mientras que la teoría del credencialismo (Collins, 1989) a la competencia por los puestos de trabajo y ascenso de *status*. Para las teorías del sistema mundial de filiación neoinstitucionalista, la expansión educativa anclaba en la difusión global de modelos socioculturales o políticos que resaltaban el valor de la educación para la mejora social o individual (Meyer et al., 1979). Las teorías sistémicas (Archer, 1982; Green et al., 1990), específicamente interesadas en generar una teoría sobre el origen, características y evolución de los sistemas educativos, discutían con muchas de las teorías mencionadas, precisando propiedades estructurales y contingentes que impulsaban el crecimiento de los sistemas en general.

Paulatinamente las investigaciones fueron ganando especificidad respecto de las particularidades de la expansión de la ES, inicialmente sólo del sector universitario y, posteriormente, de todo el nivel postsecundario. El aumento de su número y diversidad es notable a partir de los años 90.

Tempranamente, queda establecida una serie de supuestos sobre los procesos que estimulan la expansión, sus consecuencias y probables tendencias futuras. Llama la atención que, desde 1970, distintos enfoques teóricos-metodológicos profundizan el análisis de forma cada vez más sofisticada, ya sea estudiando casos nacionales o estudios comparados con marcos temporales y espaciales cada vez más amplios, pero sin apartarse demasiado de aquella “lista original de factores”. El estudio de Meyer *et al* (1979) sobre la expansión global de los sistemas educativos entre 1950 y 1970, se constituyó en el punto de partida del diálogo entre investigaciones. Interesados en establecer cómo incidían en el crecimiento de la matrícula diversos factores nacionales —el grado de desarrollo económico, modernización social y política, nivel de autoridad y poder estatal, grado de heterogeneidad social y carácter del Estado-nación—, analizaron un amplio panel de países a partir de complejas elaboraciones estadísticas. Concluyeron que las propiedades particulares de los Estados nacionales no afectaban sustantivamente la expansión educativa por encima o más allá de lo que denominaron una *dinámica autogenerada* y que sus efectos eran irrelevantes, al menos para el período estudiado (Meyer y Hannan, Eds., 1979).

Las investigaciones sobre la ES adoptaron, además, las categorías introducidas por Martin Trow (1973) para analizar la evolución del nivel universitario en USA: desde una educación superior de élite a otra “de masas” y, luego, a otra de “acceso universal”, según las tasas de escolarización superior alcanzadas (5%, 15% y 50% respectivamente). La literatura especializada continuó referenciando estas fases en los estudios mundiales o nacionales, sea para convalidarlas o reformularlas.

En 2005, Schofer y Meyer señalaron que los estudios sobre la expansión mundial de la ES en el siglo XX no se habían interesado en discutir sus causas, sino en analizar casos políticos nacionales y en elaborar tipologías de sistemas de ES. Sin embargo, aún no se habían podido establecer consistentemente características nacionales que afectaran la tasa de crecimiento. Las tres familias de explicaciones que identifican —funcionalistas, neoinstitucionales y del conflicto/competencia— ofrecían argumentos insuficientes y no lograban mostrar empíricamente de manera consistente los efectos de los factores propuestos: el desarrollo económico, la industrialización o las demandas del mercado de empleo (funcionalistas), los cambios ideológicos y culturales (neoinstitucionalistas), o la competencia por estatus y la inflación de títulos (teóricos del conflicto / competencia) (Schofer y Meyer, 2005).

A partir de un set de datos para un período largo (1900 a 2000), aplicaron un análisis de regresión por seis paneles regionales —uno de ellos, América Central y del Sur— con el que testearon diversas variables independientes, para establecer la fuente de las variaciones entre países en las tasas netas de matrícula de ES cada 10.000 hab. [ISCED 5 / 6, excluyendo programas técnico-vocacionales post-secundarios]. Concluyeron que la expansión había sido más rápida en países con altas tasas de escolarización secundaria y en los más abiertos a las redes de política global y más lenta en países con sociedades étnica o lingüísticamente más diversas (los grupos aventajados cerraban el ingreso) y con sistemas educativos más centralizados (los gobiernos controlaban la expansión). El grado de desarrollo económico tenía un efecto positivo en la matriculación recién a partir de la segunda mitad del siglo XX, fortaleciendo las hipótesis neoinstitucionalistas sobre el efecto de la modernización social.

Atendiendo a la expansión post 90 y en el marco de debates sobre las tendencias a la diversificación y segmentación del nivel, otros autores postularon el inicio de una fase expansiva con amplias diferencias entre países (p.ej. Corea, con tasas de matrícula terciaria de más del 90% o Alemania, con el 50%). Para captar esta situación heterogénea propusieron distinguir entre dos tipos de sistemas de ES, “masificados” y “post-masificados”, dejando de lado el concepto de “acceso universal”, caracterizado por una población estudiantil con menores competencias y un ahondamiento de la grieta entre docencia e investigación (Shin y Teichler, 2014). En una misma línea, S. Marginson propuso no hablar de sistemas de ES “universales”, no sólo porque no se alcanzaban tasas del 100%, sino también porque reflejaba una “cierta complacencia [a principios de los 70] con sistemas de educación superior en los que las mujeres, estudiantes de familias pobres y de familias no blancas estaban sustantivamente infrarrepresentados” (Marginson, 2018, p. 5). Como alternativa, acuñó la categoría de “sistemas de ES de alta participación” (SAP). Según datos del BM, en 2013 había 56 SAP con una tasa bruta de matrícula del 50% o más. Incluso cinco de los países con sistemas de más baja tasa bruta relativa entraban en el grupo de sistemas de ES de masas de Trow (Cantwell et al., Eds, 2018).

Marginson discutió las “teorías y narrativas” sobre el factor que “impulsa la irresistible y omnipresente tendencia a la expansión educativa” (Marginson, 2018, p. 22): señaló que ofrecían un modelo universal de desarrollo en el que se perdían las particularidades de “lo local, la agencia y por ello la diversidad” (ídem, p. 23). No obstante, compartía con Trow la importancia de las aspiraciones familiares como el fundamento micro de la alta participación, por encima de las tendencias del mercado laboral o la economía.

Las explicaciones que resaltaban el papel de las políticas estatales como motores del crecimiento, tendían a subestimar el efecto de la “demanda individual agregada” y no podían explicar que el desarrollo de SAP se daba en países con diversos tipos e intensidades de intervenciones estatales que variaban, además, según el estadio del SAP. Para Marginson, tendían a sobrevalorar la retórica de la competitividad global, confundiéndola con un factor determinante. Las “narrativas sobre el desarrollo económico”, por su parte, no podían establecer más que una “asociación modesta” con diversas variables económicas, como las tasas de retorno diferenciales de la teoría del capital humano, el crecimiento económico, o los cambios en la demanda de trabajadores con mayores calificaciones y/o cambios en la estructura productiva. Diversos estudios comparados entre países no lograban determinar, salvo casos excepcionales, la necesaria presencia de estos factores para el crecimiento de la ES; la relación causal podía ser incluso inversa, mutua o implicar la participación de un tercer factor o complejo de factores. En todo caso, el desarrollo económico parecía favorecer el crecimiento de la ES a partir de cierto “umbral” de riqueza y con cierto grado de desarrollo de la industria y los servicios públicos y privados, pero en proporciones muy variables según países. Finalmente, la teoría del credencialismo enfatizaba en muchos casos la agencia de las instituciones educativas a expensas de la de los individuos, familias y empleadores, sobreestimando el papel “asignador” del título. Por el contrario, el nivel de urbanización y el crecimiento de las clases medias era un factor asociado moderadamente con el crecimiento de los SES, con excepción de solo tres países “en desarrollo”. En suma, si bien ninguna “narrativa” podía excluirse en la explicación de los SAP, ninguna era suficiente como causa universal ni constituía “una fuerza motora suficiente”. Estaban “atrapadas del lado de la estructura” y no atendían al motor más importante: la agencia humana, el deseo de mejora individual / familiar. Marginson encuentra en la demanda social por educación el “motor común de la tendencia mundial hacia SAP” (Marginson, 2018, p. 28).

Investigaciones posteriores orientaron la búsqueda de factores determinantes a partir de supuestos *a priori* provenientes de teorías / modelos específicos. Vincularon, por ejemplo, las particularidades de la expansión –“patrones de educación y de políticas de educación superior”- con los tipos de regímenes de bienestar de Esping-Andersen (Pechar y Andres, 2011), con los “regímenes de producción” / “variedades de capitalismos” (VdC), teoría inicialmente elaborada por P. Hall y D. Soskice (2004) y luego reelaborada por B. Ross Schneider (2009, citado por Andres y Pechar, 2013) o con los “sistemas de formación de habilidades (*skills*)” (Power y Solga, 2010; Van Santen, 2014; Durazzi, 2018; Bogliaccini y Madariaga, 2020).

Referenciada en el campo de la economía política comparada, con enfoque institucionalista, la teoría VdC buscó comprender los resultados en la provisión de trabajadores calificados de diferentes políticas de formación de habilidades en la educación formal de diversas economías de mercado, originalmente de los países denominados centrales (Bussemeyer y Trampusch, 2012). Identifica “modelos de coordinación” entre actores en tres esferas institucionales: los sistemas de producción de habilidades (inicialmente la formación técnico-profesional de la secundaria superior, pero luego todo el sistema de educación superior), los mercados de trabajo y las empresas. Reconoce dos modelos: *economías de mercado liberales* (p.ej. USA) y *coordinadas* (p.ej. Alemania), con sus particulares patrones de regulaciones complementarias entre esferas. En 2009, Ben Ross Schneider amplió la tipología para incluir países de América Latina como *economías de mercado jerárquicas*. Estos enfoques intentaron explicar la débil correlación – planteada por otras investigaciones- entre expansión del nivel superior y el desempeño económico, al hacerla descansar en las ventajas comparativas de cada tipo de régimen (Andres y Pechar, 2013). Señalan, por ejemplo, que en los países “avanzados” existen sistemas de ES relativamente menos expandidos, por la presencia de un importante circuito de formación técnico-profesional (como el caso del sistema dual alemán). Frente a la creciente importancia de los “tipos de conocimiento más genéricos y abstractos” en las “sociedades postindustriales” o “economías del conocimiento”, los sistemas de formación de habilidades mostraban un “giro hacia la ‘unificación’ de la formación técnico-profesional y la superior universitaria, con su correlato en la activación de un ciclo expansivo” (Andres y Pechar, 2013, p. 253).

Aportes de las investigaciones y discusión sobre sus supuestos

Las investigaciones reseñadas describen las formas bajo las cuales se expandieron los sistemas de ES nacionales y los niveles de calificación de la población adulta. Las aristas en las que se detienen permiten avanzar en la

compresión de la expansión de la educación superior, desde su forma más general hasta los procesos más específicos en diversos países, tipos de instituciones y momentos históricos. Formulan interrogantes relevantes sobre la relación de la educación superior con el mercado de empleo, la demanda de formación específica, la competencia por los puestos de trabajo, los procesos de industrialización, modernización y urbanización, la democratización, la ampliación de derechos y la expresión de demandas de diversos grupos sociales; también estudiaron las políticas desarrolladas por los Estados nacionales y las orientaciones de las propias instituciones. Sus aportes permiten expandir las preguntas que guían los trabajos sobre la ES en Argentina, predominantemente centrados en la descripción de la expansión y su relación con políticas gubernamentales e institucionales o con los programas político-sociales que orientaron esas políticas.

Al mismo tiempo, entendemos que una limitación sustantiva de los antecedentes relevados es que la mayoría descansa en el supuesto de que la realidad social es el resultado de una suma de factores, a partir de los cuales se definen variables que se ponen en relación. El análisis suele basarse en una operatoria previa de escisión de las relaciones sociales en esferas a las cuales se les atribuye relativa independencia, con mayor o menor peso de “lo político”, “lo económico”, “lo ideológico”, según el caso, o como una suma equivalente donde todo determina todo por igual o nada determina nada (Hirsch e Iñigo, 2005). Así, por ejemplo, la modernización social y la mejora del nivel de vida aparecen separadas de los cambios en los procesos de trabajo y la demanda de calificaciones o las aspiraciones de los sujetos desvinculadas de las dinámicas del mercado de empleo, desde análisis fragmentarios que limitan la comprensión de esos procesos.

Al no encontrar un “factor determinante” de la expansión, algunos investigadores la explican por una “dinámica autogenerada” por los propios sujetos (Meyer et al, 1979). Los trabajos de corte neoinstitucionalista ponen el foco en la difusión de modelos políticos que resaltan el valor de la educación para la mejora social e individual, pero, en todo caso, no logran explicar por qué en determinado momento histórico estos programas ganan fuerza, abstrayéndolos de los cambios en los procesos de trabajo. Las explicaciones centradas en la dinámica interna del sistema educativo (mayor tasa de graduación en la educación media, políticas de incentivo de los gobiernos para los estudios superiores, etc.), suelen escindirse del movimiento general de la vida social en el capitalismo y, en no pocos casos, la pierden de vista por completo. Las investigaciones que abrevan en los debates sobre el incremento de la demanda de trabajadores calificados, la competencia por los puestos de trabajo y el credencialismo, dan un paso más, formulando preguntas en torno a la necesidad de ciertos atributos de, al menos, una fracción de la clase trabajadora. Sin embargo, la propia teoría de la que parten termina poniendo obstáculos para la comprensión del fenómeno, como el caso de la teoría del capital humano con sus supuestos respecto del trabajo, la educación y la sociedad propios de la teoría neoclásica.

La fragmentación en el análisis y la focalización en determinados aspectos por sobre otros, derivó en debates sobre el énfasis otorgado a los procesos estructurales en desmedro de las características locales y la agencia de los sujetos como, por ejemplo, las observaciones de Marginson (2018) a los trabajos de Trow (1973) y Schofer y Meyer (2005). Afirmado en un individualismo metodológico, Marginson critica los análisis a los que caracteriza como “atrapados del lado de la estructura” y coloca la agencia humana, la demanda social, como motor de la expansión como si esa agencia o demanda fueran producto de una conciencia individual abstractamente libre, sin determinación alguna de las relaciones sociales en el capitalismo. Desde nuestro punto de vista, su crítica se basa en escisiones arbitrarias como, por ejemplo, entre las aspiraciones familiares y las tendencias del mercado laboral. Cabe interrogarse, entonces, cómo se constituye esa agencia y demanda social, por qué asume unas formas y no otras y a qué responde.

En varias de las investigaciones analizadas subyace, además, una suerte de búsqueda por encontrar una relación perfecta entre variables, sin contradicciones. En algunos casos, esto lleva a no poder explicar el fenómeno que se estudia y a plantear límites respecto de la intensidad, dirección y regularidad de las asociaciones encontradas en casos atípicos o desviados, en comparación con tipos ideales o supuestos establecidos *a priori* entre variables. Esto se observa especialmente en aquellos trabajos que, a través de la búsqueda de correlaciones, finalizan por no poder explicar por qué la ES crece, se estanca o decrece, en relación lineal con determinada variable; ante la ausencia de una correlación perfecta, algunos llegan a la conclusión de que el crecimiento de la matrícula tiene una naturaleza espontánea o arbitraria.

Sin embargo, la conclusión es, cuanto menos, confusa en tanto resulta de una metodología de investigación limitada para estudiar estos procesos que no permite captar su complejidad. Por ejemplo, en relación con el crecimiento

económico diversas investigaciones han mostrado su papel en la expansión —en términos de los efectos en las condiciones de vida de la población, mayor financiamiento público y privado, demandas específicas de empleo, etc.- pero también se ha señalado que la expansión se sostiene en momentos de recesión e incremento del desempleo —y en algunos casos a un ritmo mayor- dado el interés de los sujetos por contar con mayores acreditaciones frente a la competencia laboral.

La búsqueda por establecer correlaciones está asociada también a los intentos por encontrar patrones entre sociedades distintas. Sobre esto llaman la atención trabajos como el de Marginson, quien plantea la necesidad de investigar cada caso nacional como un proceso particular que puede no responder linealmente a tendencias mundiales muy generales. Así, se parte del supuesto de que las particularidades nacionales pueden entenderse como autónomas de los procesos de acumulación mundial, en una suerte de “nacionalismo metodológico” (Fitzsimons y Starosta, 2018). Asociado a ello, se advierte una preponderancia de trabajos basados en los supuestos del desarrollismo y del papel que este le asigna a la educación para el desarrollo nacional. Sin embargo, la tendencia que empuja a la prosecución de estudios de educación superior, por muy distintos que sean los casos nacionales y sus particularidades, no puede comprenderse si se la separa de las características generales del capitalismo a nivel mundial, del papel de cada país en la división internacional del trabajo y de las necesidades de formación de trabajadores con ciertas cualificaciones; procesos que se expresan, de manera no lineal, en las decisiones políticas, institucionales y en “las aspiraciones individuales”. A partir de esta afirmación, nos interesa plantear los nudos centrales de un análisis que entendemos superador.

Comprender la expansión en la unidad de las relaciones sociales

Un primer punto de partida, muy general, que guía nuestro análisis es reconocer el papel de la educación en la formación de la fuerza de trabajo. No nos referimos a la formación para un trabajo técnico ni específico, sino a los conocimientos generales, aptitudes, disposiciones morales, etc., que el capitalismo ha requerido por parte de la clase trabajadora, es decir, a la necesidad de contar con una fuerza de trabajo con determinados atributos productivos (Fernández Enguita, 1985; Hirsch e Iñigo, 2005; Iñigo Carrera, 2013). Desde las primeras fases de la industrialización a hoy, esas necesidades de formación se han ido modificando y diferenciando, en virtud de la producción de plusvalía relativa, mediante continuos cambios en los procesos técnicos y de la organización del trabajo. Ello dio lugar a procesos de fragmentación y diferenciación de las condiciones de existencia de la propia clase obrera, con características específicas en cada ámbito nacional. El Estado, en tanto representante del capital total (Müller y Neusüss, 1978), cumple un papel determinante en la producción de la fuerza de trabajo en condiciones para su explotación y, particularmente, en su formación (Offe y Lenhardt, 1984 [1977]; Rodríguez Guerra, 2013).

En la ES, la formación general de los niveles primario y secundario da lugar a la especialización (aunque también en ella se continúan promoviendo y fortaleciendo atributos generales, tal como ha sido señalado por diversas investigaciones). Así, la expansión de la ES está determinada⁵ por la necesidad de producir una fuerza de trabajo con los atributos productivos necesarios para desarrollar tareas, en distintas áreas de la vida social, cuya complejidad requiere de un período más prolongado y especializado de formación.

Cuando la expansión de la ES se explica como efecto del desarrollo interno del sistema educativo y de la presión de los graduados del nivel medio, o bien como resultado de la agencia individual o institucional, esos procesos son abstraídos de las necesidades que surgen de la forma en que se organiza la producción y el consumo en el capitalismo.

Ahora bien, en el modo de producción capitalista no existe unidad directa entre producción y consumo. La organización general de la producción social tiene un carácter indirecto, sin que alguien asigne qué, quién, cómo y cuánto debe producir, sino que se produce mediante el cambio de mercancías hechas de manera privada e independiente (Iñigo Carrera, 2013). Esto lleva a desequilibrios entre la producción y la necesidad social solvente a la que se responde. Tampoco existe unidad directa entre la oferta y la demanda de fuerza de trabajo, es decir, no existe una planificación ajustada de las necesidades de fuerza de trabajo en cada rama y sector, sino que ello

⁵ Lejos del estructuralismo, el reconocimiento de las determinaciones no implica un planteo “economicista” que niega la acción humana sino, muy por el contrario, analizar las formas en que esa acción se realiza como existencia de la unidad inescindible del movimiento de la totalidad social (Pérez Soto, 2008; Iñigo Carrera, 2012).

también se resuelve de forma indirecta, en el mercado, produciendo al mismo tiempo población obrera sobrante para las necesidades del capital. Es decir, por el modo en que se organiza la vida social en el capitalismo, “nada garantiza en lo inmediato una correspondencia exacta entre el tipo de fuerza de trabajo disponible —en cuanto a sus atributos— y las necesidades de su utilización productiva para la valorización del capital” (Weksler, 2020, p.9).

Esos desajustes entre la demanda empleo y los estudiantes y graduados efectivos en las distintas disciplinas son interpretados por parte de las investigaciones reseñadas, como la existencia de una plena autonomía de la formación superior respecto de la economía; también llevaron a la formulación de hipótesis que ponen el foco en la agencia individual por sobre la “estructura social”. Son esos desajustes, también, los que dieron lugar a debates respecto de la “sobreeducación”, en momentos específicos en los que se expresaron con mayor notoriedad (Weksler, 2020).

De hecho, el modo en que se resuelve la necesidad de fuerza de trabajo con diversas calificaciones y grados de educación superior se resuelve, en cada país, más de forma descoordinada que su contrario —aunque con distintos grados de “descoordinación” según las características nacionales—. Una expresión paradigmática es, por caso, la caracterización de B. Clark para la ES de Estados Unidos a mediados de los 70: gran tamaño, control disperso, formatos institucionales diversificados y diferenciados, sistemas de elección de materias por los estudiantes y una alta movilidad de los académicos, no son resultado de una planificación general, sino de un “ajuste espontáneo en los mil y un segmentos que componen la complejidad organizada de la educación superior moderna” (Clark, 1976, pág. 37).

En relación con la acción del Estado y las investigaciones que explican la expansión por el efecto de las políticas gubernamentales, en la mayor parte de los casos subyace el supuesto de que estas responden a la mera voluntad de quienes las llevan adelante o que expresan la presión de grupos sociales, abstrayendo tanto a los programas políticos como a las luchas sociales —que efectivamente se desarrollan— de las necesidades derivadas del proceso de organización de la vida social. Como parte de una tradición que en Argentina es dominante, en la mayor parte de los casos se trata de investigaciones fundamentadas en la noción de la autonomía relativa del Estado, heredada de L. Althusser y N. Poulantzas, aunque muchas veces no se explicita. Sin embargo, en el modo de producción capitalista no existe una escisión entre Estado y mercado, entre política y economía, sino que las relaciones político-jurídicas tienen un contenido material (Marx, 1976 [1885]; Müller & Neusüsß, 1978; Iñigo Carrera, 2012). Es claro que el Estado y las propias instituciones realizan acciones que impactan en la expansión —mediante, por ejemplo, la ampliación de la oferta académica y la diversificación institucional, el establecimiento de carreras prioritarias, políticas de financiamiento, becas, políticas de apoyo al estudiantado, etc. Los trabajos que estudian esas políticas, su desarrollo, logros y limitaciones, constituyen un valioso aporte tanto para el avance del campo de estudios de la ES como para la acción concreta de las instituciones. Lo que señalamos como limitación es que se pierda de vista que esas políticas o las luchas democráticas y las demandas de grupos específicos, queden abstraídas de la unidad de las relaciones sociales en el capital; como si la acción estatal o el reclamo por el derecho a la educación superior no fueran, al mismo tiempo, la forma que adquiere la realización de mejores condiciones para la venta de la fuerza de trabajo o la satisfacción de la necesidad de contar con trabajadores con determinados conocimientos, aptitudes y habilidades para la resolución de tareas y demandas que surgen de la forma en que se realiza la vida social en el capitalismo.

Finalmente, considerando que el modo de producción capitalista es mundial y toma formas específicas en cada ámbito nacional (Iñigo Carrera, 2013), resulta inconducente tanto descuidar las formas nacionales como conferirles una autonomía respecto de los procesos globales. El crecimiento de la matrícula y de la graduación de la ES constituye un fenómeno claramente mundial, aunque, como es sabido, tuvo inicios y ritmos distintos por región y grupos de países. En tanto los cambios en los procesos de trabajo se expanden a nivel global —de forma diversa en cada país, según su papel en la división internacional del trabajo— la fuerza de trabajo se ve afectada mundialmente, aunque no de forma homogénea sino a través de procesos de fuerte diferenciación.

La expansión de la matrícula en un país determinado no puede comprenderse separada de esos procesos mundiales. El proceso de valorización del capital toma formas específicas en cada país y ello determina distintos niveles de industrialización, de desarrollo del mercado interno y del tipo de mercancías que se exportan. En consecuencia, si bien existen patrones mundiales de expansión de la matrícula, también existen especificidades. En los últimos años esto toma una mayor complejidad ya que a la migración de trabajadores con educación superior completa o incompleta —que dio lugar a los fenómenos conocidos como “fuga de cerebros” — se añade la aceleración

del *home office* con la intensificación del uso de fuerza de trabajo formada en determinado Estado por capitales de otros países, sin necesidad de migración.

Reflexiones finales

A lo largo del trabajo hemos reseñado una serie de investigaciones que formularon preguntas variadas y ambiciosas respecto de la expansión de la ES. Su análisis nos ha permitido avanzar en otras preguntas y reflexionar sobre el modo en que se concibe a la sociedad, el Estado y la educación en general, en las investigaciones del campo disciplinar. La focalización fragmentada en ciertos aspectos de la realidad social, la búsqueda de patrones en relación con supuestos a priori y de correlaciones de variables, en muchos casos ha llevado a conclusiones limitadas en tanto se termina perdiendo la unidad de las relaciones y las formas más simples que toman en el modo de producción capitalista.

La reseña crítica de esos trabajos forma parte de una búsqueda por problematizar sus supuestos implícitos sobre la sociedad y la educación de manera de aportar a la comprensión de la expansión de la educación superior a nivel mundial y nacional. En ese sentido, se intentó contribuir a la reflexión teórico y epistemológica sobre los supuestos de las investigaciones empíricas.

Los desarrollos de Marx brindan herramientas metodológicas potentes para superar los análisis que parten de enfoques fragmentarios sobre la realidad y que terminan abstrayendo el papel de la ES respecto de las formas en que se produce y se organiza la vida en el capitalismo. En ese sentido, permiten clarificar lo que en algunas de las investigaciones reseñadas aparecen como contradicciones o falta de correlación “entre factores”. En un modo de producción cuyo fin es la valorización del valor, el desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad ha demandado trabajadores con formación específica en grado creciente, con los procesos de diferenciación entre países y en cada uno de ellos que las investigaciones describen. A partir de allí se abren interrogantes respecto, por ejemplo, del papel de un país determinado en la división internacional del trabajo y sus necesidades específicas de formación, así como de los procesos sociales y políticos que les dan impulso.

Excede el objetivo de este texto realizar un recorrido por las profundas discusiones teórico-políticas que se han desarrollado en el campo del marxismo en general y en los estudios sobre educación en particular. En verdad, las discusiones esbozadas nos llevan a reflexionar sobre las grandes cuestiones de las ciencias sociales: la relación entre agencia/estructura, relaciones político-jurídicas/relaciones económicas, lo nacional/lo mundial. Avanzar en la problematización de supuestos dados respecto de esas grandes cuestiones constituye un punto de partida que contribuirá a la comprensión de los procesos de expansión de la ES.

Referencias bibliográficas

Altvater, E. (1976). *Estado y capitalismo: Notas sobre algunos problemas de intervención estatal*. Cuadernos Políticos, 9, 9–30. <https://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.9/CP.9.3.ElmarAltvater.pdf>

Andres, L., & Pechar, H. (2013). Participation patterns in higher education: A comparative welfare and production régime perspective. *European Journal of Education*, 48(2), 247–261. <https://doi.org/10.1111/ejed.12028>

Archer, M. (1982). Introduction: Theorizing about the expansion of educational systems. En M. Archer (Ed.), *The sociology of educational expansion: Take-off, growth and inflation in educational systems* (pp. 3–64). SAGE.

Badry, F., & Willoughby, J. (2016). The global expansion of higher education: Alternative perspectives. En *Higher education revolutions in the Gulf: Globalization and institutional viability* (pp. 12–27). Routledge.

Becker, G. (1983). *El capital humano*. Alianza Editorial.

Blanke, B., Jürgens, U., & Kastendiek, H. (1978). On the current Marxist discussion on the analysis of form and function of the bourgeois state. En J. Holloway & S. Picciotto (Eds.), *State and capital: A Marxist debate* (pp. 108–147). Edward Arnold Publishers.

- Bogliaccini, J. A., & Madariaga, A. (2020). Varieties of skills profiles in Latin America: A reassessment of the hierarchical model of capitalism. *Journal of Latin American Studies*, 1–31. <https://doi.org/10.1017/S0022216X20000322>
- Bonefeld, W., & Holloway, J. (Comps.). (1994). *¿Un nuevo Estado? Debate sobre la reestructuración del Estado y el capital*. CAMBIO XXI.
- Bussemeyer, M., & Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. En M. Bussemeyer & C. Trampusch (Eds.), *The political economy of collective skill formation* (pp. 3–38). Oxford University Press.
- Cantwell, B., Marginson, S., & Smolentseva, A. (Eds.). (2018). *High participation systems of higher education*. Oxford University Press.
- Chiroleu, A. (2012). Expansión y privatización creciente de la educación superior universitaria en Argentina: ¿Cambios en la oferta y/o en la demanda? VII Jornadas de Sociología de la UNLP. <https://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Chiroleu.pdf>
- Clark, B. R. (1976). The benefits of disorder. *Change*, 8(9), 31–37. <https://www.jstor.org/stable/40162661>
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista: Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Akal.
- Davini, M. C. (2015 [2005]). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dirié, C. (2002). *Mapa de la oferta de la educación superior argentina 2000*. Ministerio de Educación – Secretaría de Políticas Universitarias.
- Dore, R. P. (1983). *La fiebre de los diplomas*. Fondo de Cultura Económica.
- Durazzi, N. (2018). *The political economy of high skills: Higher education in knowledge societies* (Tesis de Doctorado). London School of Economics. https://etheses.lse.ac.uk/3818/1/Durazzi_political-economy-of-high.pdf
- Fernández Enguita, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Akal.
- Fernández Lamarra, N. (Dir.). (2018). *La educación superior universitaria argentina: Situación actual en el contexto regional*. UNTREF.
- Fitzsimons, A. L., & Starosta, G. (2018). Global capital, uneven development and national differences: Critical reflections on accumulation in Latin America. *Capital & Class*, 42(1), 109–132. <https://doi.org/10.1177/0309816817692126>
- Fröbel, F., Heinrichs, J., & Kreye, O. (1980). *La nueva división internacional del trabajo*. Siglo XXI Editores.
- García de Fanelli, A. M. (2015a). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 1(43), 17–31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714004>
- García de Fanelli, A. M. (2015b). Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional. *Pensamiento Universitario*, 17(17), 7–18.
- García de Fanelli, A. M., & Balán, J. (1994). *Expansión de la oferta universitaria: Nuevas instituciones, nuevos programas*. CEDES. https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3409/1/Doc_c106.pdf
- Giuliodori, R. F., & Mychaszula, S. M. (1998). La enseñanza de nivel superior no universitario de formación técnico-profesional: Un análisis cuantitativo. En J. A. Delfino, H. R. Gertel, & V. Sigal (Eds.), *La educación superior técnica no universitaria* (pp. 199–240). Ministerio de Cultura y Educación.
- Green, T., Ericson, D., & Seidman, R. (1990). *Predicting the behavior of the educational system*. Syracuse University Press.

- Hall, P., & Soskice, P. (Eds.). (2004). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford University Press.
- Hirsch, M., & Iñigo, L. (2005). La formación del sistema educativo argentino: ¿Producción de fuerza de trabajo vs. producción de ciudadanos? *7º Congreso Nacional sobre Estudios del Trabajo*. <https://aset.org.ar/congresos-antecedentes/7/pdf/11015.pdf>
- Holloway, J., & Picciotto, S. (Eds.). (1978). *State and capital: A Marxist debate*. Edward Arnold Publishers.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2016). *Demanda de capacidades 2020*. Ministerio de Educación.
- Iñigo Carrera, J. (2012). El capital: Determinación económica y subjetividad política. *Crítica Jurídica*, 12, 51–69. <https://doi.org/10.22201/ceiich.01883968p.2012.34.35478>
- Iñigo Carrera, J. (2013). *El capital: Razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*. Imago Mundi.
- Krotsch, P., & Atairo, D. (2008). *De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas*. IIPE–UNESCO.
- Labraña, J. (2022). La teoría de los sistemas sociales y el campo de estudios en educación superior. *Cinta de Moebio*, 74, 51–64.
- Marginson, S. (2018). High participation systems of higher education. En B. Cantwell, S. Marginson, & A. Smolentseva (Eds.), *High participation systems of higher education* (pp. 3–38). Oxford University Press.
- Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? *Propuesta Educativa*, 24(43), 7–16.
- Marx, K. (1976 [1885]). *El capital* (Vols. 1–3). Siglo XXI Editores.
- Mendonça, M. (2019). Expansión y diversificación en la educación superior argentina del siglo XX. *Debate Universitario*, 7(14), 9–23. <https://doi.org/10.59471/debate201978>
- Mendonça, M., & Pérez Trento, N. (2020). El devenir del sistema universitario público en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(49). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4914>
- Meyer, J., & Hannan, M. T. (Eds.). (1979). *National development and the world system*. University of Chicago Press.
- Meyer, J., Ramirez, F. O., Robinson, R., & Boli-Bennett, J. (1979). The world educational revolution, 1950–70. En J. W. Meyer & M. T. Hannan (Eds.), *National development and the world system* (pp. 37–84). University of Chicago Press.
- Müller, W., & Neusüss, C. (1978). The “welfare state illusion” and the contradiction between wage labour and capital. En J. Holloway & S. Picciotto (Eds.), *State and capital* (pp. 32–39). Edward Arnold Publishers.
- OECD. (1971, February). *Policy implications of the growth in higher education*. *The OECD Observer*, 50, 13–18.
- Offe, C., & Lenhardt, G. (1984 [1977]). Social policy and the theory of the State. En C. Offe & J. Keane (Eds.), *Contradictions of the welfare state* (pp. 88–118). Hutchinson & Co.
- Pérez Soto, C. (2008). *Desde Hegel: Para una crítica radical de las ciencias sociales*. Ítaca.
- Pechar, H., & Andres, L. (2011). Higher education policies and welfare regimes. *Higher Education Policy*, 24(1), 25–52. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.24>
- Power, J. J., & Solga, H. (2010). Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe. *Studies in Higher Education*, 35(6), 705–721. <https://doi.org/10.1080/03075070903295829>

Rodríguez, L., & Oreja Cerruti, M. B. (2025). *La formación de la fuerza de trabajo y la educación superior en el Gran Buenos Aires* (2001–2019). Universidad Nacional de Luján.

Rodríguez Guerra, J. (2013). *Orden liberal y malestar social*. Ágora.

Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70, 898–920. <https://www.jstor.org/stable/4145399>

Schultz, T. (1985). *Invirtiendo en la gente*. Ariel.

Shin, J. C., & Teichler, U. (2014). The future of the university in the post-massification era. En J. C. Shin & U. Teichler (Eds.), *The future of the post-massified university at the crossroads* (pp. 1–12). Springer.

Sigal, V. (1995). *El acceso a la educación superior*. Ministerio de Cultura y Educación.

Sigal, V., & Freixas, J. (1998). Orientación de la oferta de educación superior técnico profesional no universitaria. En J. A. Delfino et al. (Eds.), *La educación superior técnica no universitaria* (pp. 241–278). Ministerio de Cultura y Educación.

Starosta, G. (2016). Revisiting the new international division of labour thesis. En G. Charnock & G. Starosta (Eds.), *The new international division of labour* (pp. 79–104). Palgrave Macmillan.

Tavela, D., & Catino, M. (2018). *Áreas de vacancia, vinculación, pertinencia y planificación del sistema universitario*. Ministerio de Educación de la Nación.

Tight, M. (2014). Discipline and theory in higher education research. *Research Papers in Education*, 29(1), 93–110. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.729080>

Trombetta, A. (1998). *Alcances y dimensiones de la educación superior no universitaria en la Argentina* (Tesis de Maestría). CEDES. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4401>

Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission.

Van Santen, A. (2014). *Varieties of capitalism – Varieties of degrees?* (Tesis Doctoral). Hertie School of Governance.

Weksler, G. (2020). Sobreeducación entre los egresados universitarios argentinos. *Estudios del Trabajo*. <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/57>

Windolf, P. (2018 [1998]). *Expansion and structural change: Higher education in Germany, the United States and Japan, 1870–1990*. Routledge.

Wright, E., & Horta, H. (2018). Higher education participation in “high income” universal systems. *Asian Education and Development Studies*, 7(2), 184–204.

Fecha de recepción: 15-4-2025

Fecha de aceptación: 6-11-2025