



**Eje n° 10: JUVENTUD, TRAYECTORIAS LABORALES Y TRANSICIONES.  
EIDADES Y TRABAJO. EDUCACIÓN Y TRABAJO**

**Grupo de trabajo N° 10.34: Políticas públicas y juventud: experiencias y desafíos  
en la inserción laboral de jóvenes**

**Coordinador@s:** Maria Carla Corrochano (corresponsal), Laís Abramo, Agustina  
María Corica

---

**La educación como puente hacia el trabajo más allá del origen social. El  
capital humano como sentido común del Programa Jóvenes con Más y Mejor  
Trabajo y del sistema de pasantías universitarias durante el kirchnerismo**

**Autor/es y e-mail:** Brenda Brown ([brenbrown87@gmail.com](mailto:brenbrown87@gmail.com)); Marina Adamini  
([marina.adamini@gmail.com](mailto:marina.adamini@gmail.com))

**Pertenencia institucional:** Brenda Brown (CEIL-LESET/CONICET); Marina  
Adamini (IGEHCS-CEIL/CONICET)

**Introducción**

En Argentina, luego de la profunda crisis económica y política del periodo 2001-2002, se estableció una nueva institucionalidad política con los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2008-2015), enmarcados en el quiebre regional del consenso neoliberal. En el plano de las políticas públicas, este modelo se posicionó discursivamente como antagónico al anterior, poniendo al trabajo en el centro de la escena y promocionándolo como una política social activa, en ruptura con las políticas asistencialistas de los 90. Sin embargo, y a pesar de las importantes diferencias que marca el contexto de crecimiento económico con generación de empleo durante dicho periodo, observamos cómo muchas de las plataformas de las políticas

públicas continúan atravesadas por cimientos argumentativos comunes a las del periodo neoliberal vigente en la década del 90.

En esta ponencia nos proponemos reflexionar acerca de las orientaciones de las políticas públicas durante el periodo kirchnerista, y, en particular, en su perspectiva argumentativa acerca de los jóvenes, la educación y el trabajo. Desde un abordaje discursivo, nuestro objetivo específico consiste en analizar los “sentidos comunes” que atraviesan los documentos de políticas estatales destinadas a jóvenes en el periodo mencionado. Para ello, realizaremos un estudio de caso comparativo centrado en el programa Jóvenes por Más y Mejor Trabajo (PJMyMT) y el nuevo sistema de pasantías universitarias, ambos surgidos en el año 2008. La fundamentación de dicha selección consiste en que si bien durante la etapa kirchnerista se implementaron otros dispositivos<sup>1</sup> para incluir laboralmente a las personas desocupadas, el primer programa cuya población objetivo se focaliza exclusivamente en los jóvenes es el PJMyMT; por otro lado, la primera derogación del sistema de pasantías creada en los años 90 también se da en 2008. La importancia en el estudio de ambos programas radica en que constituyen signos de la orientación juvenil de las políticas de inserción laboral implementadas durante la etapa kirchnerista.

De esta manera, estos programas constituyen casos instrumentales (Archenti, 2007) para analizar el esqueleto argumentativo que sustenta las políticas públicas juveniles en el periodo kirchnerista y sus puentes, cercanías y quiebres con sus antecedentes del periodo neoliberal. Nuestra hipótesis de trabajo es que ambas políticas comparten como sustento argumentativo los principios de la Teoría del Capital Humano, que constituyeron los cimientos de las políticas públicas orientadas al empleo durante el periodo neoliberal. Dicha teoría, desde una perspectiva económica neoclásica, sostiene que la inversión individual en educación aumenta la empleabilidad de los sujetos y su productividad, lo que redundaría en mejores inserciones laborales (y específicamente en mejores ingresos) y en un mayor desarrollo de los países. De esta manera, partiendo de dicha hipótesis, nuestro propósito consiste en analizar comparativamente la continuidad de aquellos sentidos comunes basados en la Teoría del Capital Humano en los documentos constitutivos de políticas de empleo orientadas a los jóvenes, quienes a pesar de las mejoras ocurridas en el mercado de trabajo durante el

---

<sup>1</sup> Utilizamos la palabra “dispositivo” para llamar a aquellos programas o servicios públicos que están orientados a mejorar las oportunidades y la inserción laboral de los jóvenes.

periodo kirchnerista continúan siendo un grupo vulnerable en términos laborales (con sobrerrepresentación dentro de las situaciones de desempleo y no registro).

Hablamos de analizar los “sentidos comunes” detrás del PJMyMT y el sistema de pasantías universitarias con un doble propósito. En primer lugar, buscamos mostrar el sentido común de estas políticas en tanto sedimentación de una “visión del mundo” que se encuentra como fundamento argumental de las mismas. En segundo lugar, buscamos mostrar también los sentidos comunes en tanto visiones “compartidas” por ambas políticas. De forma concreta, asociamos dichas visiones compartidas a la perspectiva argumentativa de la Teoría del Capital Humano. Observamos así como, de forma general, y como principio constitutivo, ambas piensan a la inversión en educación individual como un puente efectivo para mejorar la empleabilidad de los jóvenes, a pesar incluso de ser políticas orientadas a dos perfiles sociales diferentes de jóvenes: desempleados y pertenecientes a hogares de bajos ingresos en el caso de PJMyMT y universitarios y pertenecientes a hogares de ingresos medios en el caso del sistema de pasantías.

### **El sentido común de la teoría del capital humano: más educación = más trabajo**

Con Gary Becker y Theodore Schultz como sus principales referentes, la Teoría de Capital Humano surge durante las décadas del 60 y 70 para explicar la relación entre los avances educacionales y el desarrollo económico de un país (Van Raap, 2010). A nivel microeconómico, esta teoría busca explicar la heterogeneidad de los salarios a partir de comprender que la variable educación incide sobre las productividad de los individuos, lo que redundaría en remuneraciones disímiles. Desde esta perspectiva teórica, la desigualdad en la distribución de los ingresos está positivamente correlacionada con la desigualdad en la educación y en otras formas de aprendizaje (Becker, 1983).

Enmarcada dentro la corriente de pensamiento neoclásica, la Teoría de Capital Humano plantea que los individuos actúan siempre de manera racional y lleva ese análisis al campo de la educación. Según esta teoría, el capital humano de un individuo aumentaría a partir de un incremento en los años de escolarización o con mayor formación en el trabajo, ya sea a través de programas formales de capacitación o del

aprendizaje adquirido con la experiencia, observando el trabajo de otros compañeros (Becker, 1983). De este modo, los costos directos e indirectos<sup>2</sup> que implica un aumento del capital humano se compensarán luego, con el retorno (futuro) de la inversión materializado en el acceso a empleos de mayor productividad y, por tanto, de mayores salarios. Becker (1983) plantea que algunos costos de formación en el trabajo son económicamente solventados por las empresas y otros por los individuos, esto dependerá de que la formación sea general o específica<sup>3</sup>.

Por otro lado, la Teoría de Capital Humano, plantea que la inversión en formación y educación está directamente relacionada con las posibilidades de obtener un empleo: “la tasa de desocupación tiende a estar relacionada inversamente al nivel de cualificación” (Becker, 1983: 41). Éste es el principal fundamento que se presenta desde los dispositivos de política pública para señalar la necesidad de garantizar el aumento del capital humano como forma primordial de superación de las situaciones de desempleo, pobreza y exclusión social.

Se presentan a continuación las principales ideas fuerza (topoi) que componen la Teoría del Capital Humano, las cuales serán abordadas desde el plano del análisis del discurso como soportes argumentativos tanto del PJMyMT y del sistema de pasantías, como de algunos de sus programas antecesores. Las mismas aparecen organizadas como cadenas argumentativas en pares de topoi asociados:

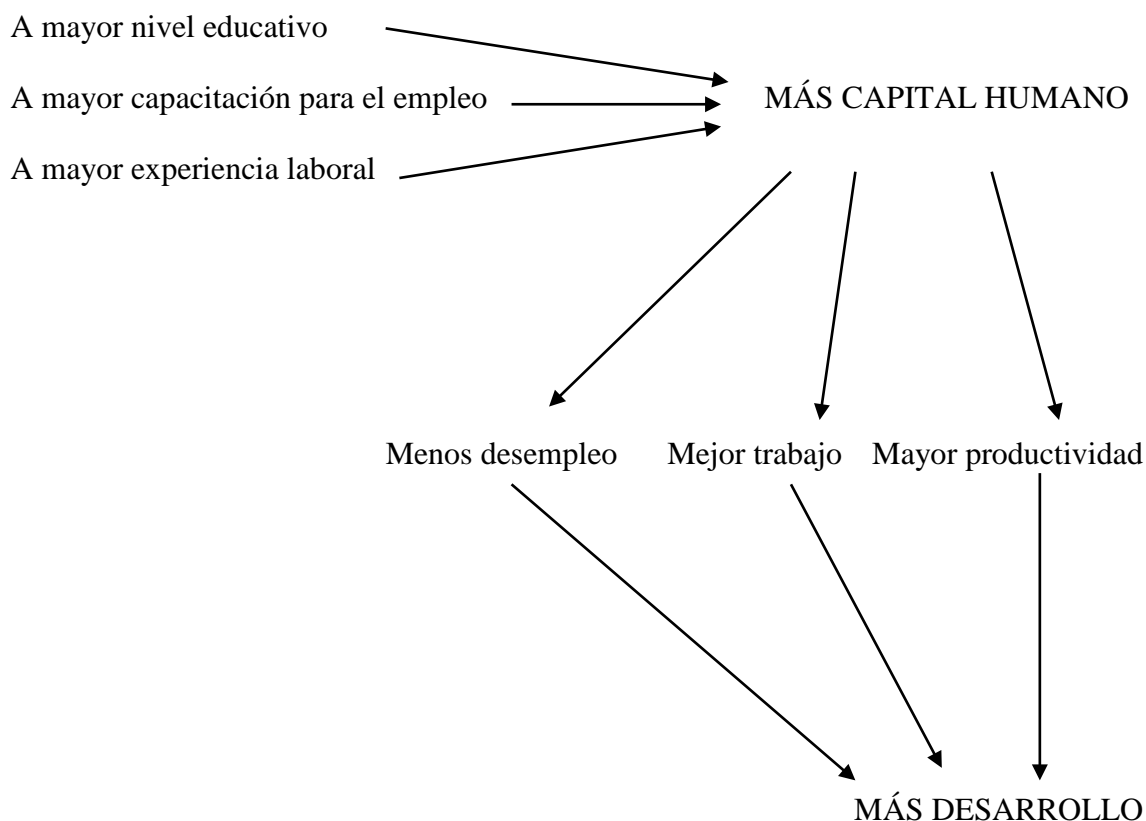
---

<sup>2</sup>Becker (1983) señala que la inversión en capital humano presenta costos directos e indirectos. Con los primeros se refiere al gasto en útiles escolares, transporte, matrícula, etc.; mientras que con los costos indirectos hacen referencia principalmente al ingreso que el trabajador deja de percibir por no trabajar durante algún período o trabajar menos para dedicarle tiempo a su formación.

<sup>3</sup> La formación general es aquella formación, obtenida en el puesto de trabajo, que le permite a una persona el incremento de su productividad (y de sus ingresos futuros) en cualquier firma en la que trabaje. Este tipo de formación, es pagada por los aprendices ya que las empresas no estarían dispuestas a afrontar los costos de formación que luego podrían beneficiar a otras firmas; mientras que los aprendices sí lo estarían ya que serán quienes, en el futuro, recogerán los rendimientos de dicha inversión. Por su parte, la formación específica, aumenta la productividad solamente en algunas empresas y para algunas labores específicas. Este tipo de formación, es pagada por los empleadores ya que el trabajador no tendrá ningún incentivo para invertir en un capital con el cual solamente podrá recibir beneficios en un lugar laboral en particular (Becker, 1983).

## Cuadro 1

### *Cadenas tópicas argumentativas de la Teoría del Capital Humano*



Algunos autores (Campos Ríos, 2003) plantean que el concepto de *empleabilidad* funciona como una “actualización” de los principios sostenidos por la Teoría del Capital Humano. Dicho término ha sido muy utilizado en las recomendaciones de los organismos internacionales sobre política pública, y, como veremos, se encuentra presente en los dispositivos que buscan actuar sobre la inserción en el empleo de los sectores más vulnerables.

El concepto de *empleabilidad* refiere a la probabilidad que tiene un desocupado de acceder a un puesto de trabajo (Demazière, 1995). Si bien existe una evolución de este concepto, en el caso aquí planteado, nos referimos a lo que Gazier (1999) define como “empleabilidad asociativa”, centrada en las capacidades individuales de vender en el mercado de trabajo calificaciones que son evolutivas y acumulativas. Esta definición

de empleabilidad combina actitudes, habilidades y calificaciones consideradas indispensables para enfrentar los rápidos cambios en una economía globalizada.

Como se mostró precedentemente, el conocimiento es una pieza fundamental la Teoría de Capital Humano, y se integra dentro de este, tanto al conocimiento formal, adquirido principalmente en la escuela, como al informal, adquirido en la fábrica, en la empresa, a través de la experiencia laboral o de la capacitación. Estos son los mismos componentes que se observan al estudiar la mayor/menor empleabilidad de una persona y son los mismos aspectos que se intentan desarrollar desde la política pública en la búsqueda por aumentar la inserción ocupacional de las personas. De este modo, desde distintos organismos (como la OCDE entre otros) se comenzó a difundir esta noción actualizada del capital humano que se incluye dentro de sus propuestas de programa y que aborda al conocimiento, las competencias y otros atributos acuerpados en los individuos (Campos Ríos, 2003).

Algunos estudios han enfatizado en que las características que deben tener las personas para conseguir un empleo no se vinculan únicamente con la educación formal o técnica, sino justamente a habilidades vinculados con capacidades no técnicas como la formalidad, la actitud positiva hacia el trabajo, la capacidad de cooperación, las habilidades afectivas, el buen trato, etc. (Buck y Barrick, 1987). La polémica más grande vinculada a esta noción de empleabilidad es que la incorporación de estas habilidades no se desarrollan, al menos en primera instancia, ni en la escuela ni en el puesto de trabajo, lo que permite plantear y enfatizar que estas habilidades son una responsabilidad individual, especialmente aquellas que se desarrollan en los hogares y en ambientes más inmediatos al hogar (Campos Ríos, 2003). Justamente, la noción de “empleabilidad asociativa” es la que busca promover capacidades individuales que se “venderán” en el mercado de trabajo y desarrollar actitudes, habilidades y calificaciones consideradas indispensables para que cada trabajador pueda convertirse en gestor de su propia trayectoria laboral (Pérez, 2005).

Por último, cabe destacar que, si bien la Teoría de Capital Humano mantiene un lugar hegemónico dentro de los estudios sobre la relación entre educación y trabajo, algunos de sus postulados han sido objeto de fuertes críticas<sup>4</sup>. Particularmente, se

---

<sup>4</sup> Para un estudio más detallado de las críticas realizadas a la Teoría del Capital Humano pueden consultarse los textos de Morduchowicz (2004), Carlson (2002), Emmerij (1981), entre otros.

destacarán en esta ponencia las críticas realizadas por Thurow (1983), Arrow (1973) y Spence (1973) quienes coinciden en cuestionar aquel supuesto de la Teoría de Capital Humano bajo el cual, un aumento de la educación redundaría en un incremento de la capacidad productiva de la persona.

La teoría de la señal (Spence, 1973) o la Teoría del Filtro (Arrow, 1973), originadas ambas durante los años 70, cuestionan a la Teoría del Capital Humano al plantear que la educación no aumenta por sí misma las capacidades productivas de una persona. Estas teorías reconocen la existencia de fallas de mercado y señalan que, ante un contexto de información imperfecta, la educación es utilizada por los empleadores como una señal de las características de una persona, que se reflejan, ya sea, por las habilidades que poseen o por el esfuerzo que están dispuestos a hacer los potenciales empleados (Pérez, 2008). Arrow (1973) señala que la educación cumple una función de “filtro” a partir del cual se puede identificar a las personas que poseen determinados atributos. Para esta teoría, la certificación le garantiza al empleador un mínimos de conocimiento, aptitudes y esfuerzos, por parte del futuro trabajador, debido a que éste ha tenido cierto éxito al alcanzar el nivel educativo acreditado por el diploma (Pérez, 2008). En el caso de la teoría de la señal, el sistema educativo cumpliría la función de “señalar” a los más aptos (Spence, 1973), cumpliendo así de manera homologa la función de filtro que plantea Arrow (1973).

Por su parte, Thurow (1983) comprende que la productividad no es una característica del individuo sino un atributo del puesto de trabajo y cuestiona el carácter sesgado que presenta la Teoría de Capital Humano al considerar únicamente a la oferta de fuerza de trabajo para explicar la relación entre educación y empleo, y desestimar del análisis a la cantidad de puestos disponibles en una economía (es decir, a la demanda). Para este autor, los individuos compiten entre sí, en primera instancia, por las oportunidades laborales (Thurow, 1974). Desde esta perspectiva, las personas llegan al mercado de trabajo con una determinada cantidad de características de base (educación, género, edad, etc.) y de cualificaciones (experiencia laboral, capacitación, etc.) en función de las cuales los empresarios determinarán el coste de formación que tendrá cada individuo para cubrir un puesto de trabajo determinado. Los empleadores ordenarán a los postulantes en una fila, un continuo, que sitúa a los trabajadores que requieran menores costos de formación primero, y luego, a aquellos que representan

---

mayores costos de formación. En aquellas economías en las que exista diferencia entre la cantidad de puestos de trabajo disponibles y gente que busque empleo (es decir, personas en la fila), los postulantes que se encuentren al final de dicha fila de empleo se quedarán sin trabajo (Thurow 1983).

Las críticas que se realizan desde las teorías analizadas rompen la cadena tópica que se presentó en el cuadro 1 en su segundo eslabón, ya que comprenden que un aumento en el capital humano no repercute en un incremento de la productividad de un individuo y por tanto, no genera ni mejor empleo ni más desarrollo. Como mencionamos anteriormente, para Thurow (1983) la productividad es un atributo del puesto de trabajo; para Arrow (1973) y Spence (1973) la educación no aumenta las capacidades productivas de una persona.

### **Punto de partida teórico-metodológico en el análisis discursivo de los sentidos comunes de la Teoría del Capital Humano**

En términos metodológicos, nuestro abordaje se enmarca en la perspectiva metodológica cualitativa: buscamos analizar el entramado simbólico que atraviesa las políticas públicas orientadas a los jóvenes trabajadores durante el periodo kirchnerista, a partir del caso del PJMyMT y el sistema de pasantías. Nuestra hipótesis de trabajo es que ambos se encuentran atravesados por la perspectiva argumentativa del capital humano, marcando así una continuidad con los soportes argumentativos de las políticas juveniles en los años 90. En función a ello, realizamos un abordaje documental de las resoluciones, decretos y leyes vinculados a ambos dispositivos en el periodo 2003-2015 y de sus antecedentes normativos desde los años 90. Si bien diferentes estudios en Ciencias Sociales han analizado las políticas juveniles durante el periodo kirchnerista y señalado su vinculación con la Teoría del Capital Humano, nuestro aporte consiste en realizar un abordaje discursivo de las mismas utilizando los principios de la Teoría de la Argumentación.

Esta teoría, originaria de la escuela francesa del análisis del discurso, apunta a desentrañar los principios argumentales que intertextualmente habitan en los discursos a partir de diferentes instrumentos heredados de la retórica aristotélica (como la doxa, el ethos y los topoï). En nuestro caso de estudio, nos concentraremos en observar sus principios argumentales a partir de sus topoï (lugares comunes) articulados como “cadenas tópicas”. Nuestra hipótesis de trabajo es que dichas cadenas se encuentran atravesadas polifónicamente por la teoría del capital humano, que constituye la doxa de



las políticas públicas de empleo en las cuales se insertan. De esta manera, el análisis del discurso de los documentos públicos señalados se realizó dando cuenta de sus cadenas tópicas que las componen en diálogo intertextual con los discursos constitutivos de la Teoría de Capital Humano. Buscaremos en los documentos aquellas marcas discursivas que remitan a dichos soportes argumentativos, como resonancias polifónicas de otros discursos y sentidos comunes (*topoi*) atravesados por la teoría del capital humano. Retomando lo graficado en el cuadro 1 del aparatado anterior, los mismos son:

- *A mayor nivel educativo, mayor capital humano.*
- *A mayor capacitación para el empleo, mayor capital humano.*
- *A mayor experiencia laboral, mayor capital humano.*
- ❖ *A mayor capital humano, menos desempleo.*
- ❖ *A mayor capital humano, mejor trabajo.*
- ❖ *A mayor capital humano, mayor productividad.*
- ✓ *A mayor productividad, mayor desarrollo.*

En el marco de la Teoría de la Argumentación, recuperamos, en primer lugar, de los aportes de Ducrot y Anscombe (1983), quienes dan cuenta de la polifonía constitutiva de todo del sujeto hablante a partir de la identificación de los diferentes *topoi* -como principios generales y compartidos por locutor y alocutarios- que constituyen sus discursos. Ducrot (1987) señala también que los *topoi* asumen como rasgo característico una forma gradual de vinculación de argumentaciones, esto es en términos + y - como símbolo de mayor o menor graduación. Un ejemplo de ello, aplicado a los pares tópicos antes señaladas sería su combinación gradual mayor-menor y mayor-mayor (o menor-menor): “A *mayor* capital humano, *menos* desempleo” y “A *mayor* educación, *mayor* empleo”. Ambos incluyen un par dicotómico por oposición tácito: “A *menor* capital humano, *mayor* desempleo” “A *menor* educación, *menor* empleo”. Además, estos pares de *topoi*s se articulan entre sí conformando cadenas tópicas argumentativas. En sí misma, la Teoría del Capital Humano se encuentra atravesada por pares *topoi*s articulados en cadenas argumentativas vinculadas al empleo, la educación, el nivel de ingresos, el futuro laboral, entre otros, que conforman la doxa orientativa de las políticas públicas en el que la mayor educación es considerada un puente firme a un mejor empleo.

Pero si bien la teoría polifónica de Ducrot nos otorga importantes herramientas para indagar sobre las diferentes voces presentes en los discursos y sus formas de

inserción como soportes argumentativos, resulta limitada a la hora de analizar las relaciones de poder que atraviesan esos discursos y el tamiz de sus evocaciones polifónicas. Es decir, analizar en términos de relaciones de poder que *topoĩ* son recuperados y cuales silenciados en la formación polifónica de todo sujeto hablante. Dicha evasión es saldada por los aportes que realiza la Teoría de la Argumentación en el Discurso de Amossy (2000), quien suma al estudio polifónico de los discursos un análisis argumentativo de las diferentes voces evocadas, a las que vincula con las posiciones de poder de los sujetos autores de los discursos, que operan en el tamiz selectivo de lo dicho (a su pesar).

De esta manera, la teoría de Amossy nos permite analizar los hilos sociales y de poder que traman los discursos, cristalizados como sentido común (*doxa*), y analizarlos de forma puntual como principios argumentativos (o *topoĩ*) en los discursos de los sujetos. En nuestra investigación utilizamos esta perspectiva para identificar aquellos principios generales atravesados por la Teoría del Capital Humano (en clave de cadenas de pares *topoĩ* sobre la relación entre educación y trabajo) que actúan como soportes argumentativos en los discursos públicos cristalizados en leyes y programas orientados a la juventud en la década kirchnerista, a través del análisis comparativo del PJMyMT y el sistema de pasantías universitarias.

### **PJMyMT y sistema de pasantías: más educación para *más y/o mejor* trabajo, según origen social.**

La fragilidad de las inserciones laborales juveniles –representado por las altas tasas de desocupación, de subocupación y de no registro (que suelen duplicar a la de los adultos)- ha colocado a este grupo poblacional como uno de los principales destinatarios de las políticas públicas. Hace más de dos décadas que desde el Estado se vienen haciendo esfuerzos e implementan distintos dispositivos, a nivel regional y nacional, con el objetivo de incluir laboral y socialmente a este grupo etario.

Durante los años 90, la extensión de la problemática juvenil en un contexto de profundización de la ofensiva neoliberal, tuvo como correlato la implementación de programas sociales que se caracterizaron por estar destinados a sectores de bajo nivel de calificación y tuvieron como principal objetivo aumentar la capacitación laboral orientada al empleo formal y la inserción en el autoempleo o en emprendimientos

productivos (Jacinto, 2008). Muchas de las acciones se basaron en el diagnóstico de que los problemas de inserción de los jóvenes se debían a su baja *empleabilidad*, bajo el supuesto de que la misma estaría originada por su escasa educación/capacitación (Pérez y Brown, 2014), es decir, por su escaso capital humano (Moura Castro, 2001).

En este contexto, en el año 1994 se ejecutó en Argentina el Programa de Reconversión Productiva-Proyecto Joven<sup>5</sup>, un programa de capacitación laboral, cuyos objetivos apuntaron a incrementar las posibilidades de inserción laboral de jóvenes en situación de vulnerabilidad social y a la formación de mano de obra semicalificada. Con ello se buscaba responder a los requerimientos de las empresas en procesos de reconversión, en un momento en el que se manifestaba la necesidad de formación de recursos humanos en una economía en transformación con nuevas demandas de calificaciones y mayor productividad.

En un resumen ejecutivo del préstamo AR-0062 entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la nación, en donde se enuncian los beneficios que traería la implementación del programa, se mencionan, entre otros, que: “Mediante la ejecución de los componentes descritos, el programa contribuirá a: (i) la adecuación de la mano de obra argentina a las necesidades del plan de ajuste y reconversión productiva; (ii) el aumento del capital humano y la productividad de aquellos que en él se capaciten; (iii) la reducción de la pobreza y el subsiguiente riesgo de marginalización entre individuos que desean trabajar pero no encuentran empleo debido a su falta de capacitación o experiencia de trabajo” (Resumen Ejecutivo, PARP-Proyecto Joven, 1994)

Vemos cómo en los objetivos del Programa se cristaliza el encadenamiento de topoi fundamentados en la Teoría del Capital Humano. Por un lado, el diagnóstico establecido por el programa se puede sintetizar en el topoi *a mayor capital humano, menos desempleo*, en donde se plantea que, un aumento del capital humano, permitirá la incorporación de los jóvenes desocupados al mercado de trabajo, reduciendo así los problemas de pobreza y el riesgo de marginalización que afronta este grupo poblacional. Por otro lado, las contraprestaciones exigidas para el aumento del capital humano se sustentan en los topoi: *a mayor capacitación para el empleo y a mayor experiencia laboral, más capital humano*. Y, finalmente, se destaca que el aumento del

---

<sup>5</sup> Este programa se destacó por los más altos montos ejecutados (en relación al resto de los programas), su mayor duración en el tiempo (1994-2000), su amplia difusión geográfica (aunque concentrada en los aglomerados más poblados) y cobertura (su meta era capacitar a 200.000 jóvenes).

capital humano generará un aumento de la productividad (*topoi: a mayor capital humano, mayor productividad*), lo que repercutiría según esta teoría en mayores salarios y en mejorar la competitividad de la economía nacional (*mayor desarrollo*).

Este programa, se implementó durante un período de aumento masivo del desempleo, por lo que el impacto en la inserción laboral y en el aumento de la empleabilidad de los jóvenes fue prácticamente nulo (Devia, 2003; Pérez, 2013). Se destaca como positivo el impacto que generó en los ingresos de los jóvenes y de sus hogares (Ibarran y Rosas, 2006) y en que amplió las posibilidades de que los jóvenes puedan retomar la escuela (Pérez, 2013).

Por su parte, el sistema de pasantías educativas, surge también en este marco, a principios de los 90, como parte de un proceso estatal “modernizador” de la educación y el trabajo, que buscaba profundizar su articulación, otorgando a estudiantes universitarios experiencias laborales concretas que *mejoren* su inserción como futuros trabajadores. Las pasantías eran presentadas como un dispositivo de inserción laboral formativo dispuesto para jóvenes estudiantes de nivel superior y terciario, que buscaba enriquecer su formación teórica con una experiencia laboral práctica. Adelantándonos en el desarrollo comparativo que profundizaremos a continuación, podemos señalar que el sistema de pasantías a diferencia de PJMyMT (orientado a jóvenes desocupados) se focaliza en un grupo social ligado a sectores medios: jóvenes que cuentan con “moratoria social” para realizar estudios universitarios y trabajar en empleos que, como la pasantía, cuentan con una baja carga horaria y también de ingresos (Adamini, 2014).

Los principios tópicos de la Teoría del Capital Humano atraviesan el espíritu modernizador del sistema de pasantías, esto se observa fundamentalmente en la articulación que se propone entre el mundo educativo y el mundo productivo, enfatizando la necesidad de promover experiencias de aprendizaje en ámbitos laborales convencionales y no convencionales. *A mayor capital humano, mayor productividad*, tópico fundacional de la Teoría del Capital Humano, aparece como uno de los soportes argumentativos fundacionales del sistema de pasantías. Un sistema que apuntaba desde sus inicios fundamentalmente al carácter formativo de las prácticas, desconociendo su dimensión laboral: los pasantes cumplían horarios, tareas laborales sin ningún tipo de beneficio social ni salarial, ya que incluso el pago de una asignación estímulo y/o viáticos era optativo para el empleador. El carácter optativo del pago en sintonía con su énfasis formativo partía del principio de que el pasante estaba realizando una inversión

(con expectativas de retorno futuro) que tenía para él un costo directo (de transporte, alimentos, vestimenta) e indirecto (referido al ingreso que el pasante deja de percibir al no trabajar en otro empleo remunerado).

Dicha exacerbación de la dimensión formativa de la pasantía y la reificación de su dimensión laboral encuentra también su fundamento en el propio imaginario de época, que legitima la educación como un valor –en términos sociales- y como una herramienta fundamental para la obtención de empleo –en términos individuales-. La Teoría del Capital Humano, materializada en el sentido común, opera rescatando este valor. La deslaboralización de la relación contractual del pasante será, según este discurso, compensada en su trayectoria laboral futura a través de la capitalización de los modos de “saber hacer” y “saber ser” incorporados a lo largo de la pasantía en forma de competencias valoradas por el mercado de trabajo (Adamini, 2014). El valor de la experiencia y la formación aparecen desplegados en el sentido común a través de una visión meritocrática e individualizante de la sociedad.

Si todos los individuos son libres, si todos en el mercado de cambio pueden vender y comprar lo que quieren, el problema de la desigualdad es culpa del individuo. O sea, si existen aquellos que tienen capital es porque se esfuerzan más, trabajan más, sacrifican ocio y ahorran para invertir (...) Los individuos ganan su lugar en la jerarquía de estratificación según el criterio de mérito. (Frigotto, 1988, p. 69)

En el año 2008 durante el gobierno de Cristina Fernández (2008-2015), en un contexto socioeconómico distinto al experimentado durante la década del 90 - caracterizado por la reactivación productiva y laboral-, se implementaron dos nuevas políticas orientadas a la mejora del empleo juvenil: el PJMyMT y una nueva ley de pasantías educativas (que derogaba el anterior sistema vigente). En términos generales, el crecimiento de la actividad económica en el contexto post crisis de 2001 estuvo acompañado por una baja significativa de la desocupación. Esta situación alcanzó también a los jóvenes cuya tasa de desempleo cayó alrededor de 10 puntos porcentuales entre 2003 y 2008; aunque su realidad laboral continuó siendo una de las más vulnerables: hacia 2008 la tasa de desocupación juvenil oscilaba alrededor del 20% y casi el 60% de los asalariados juveniles se encontraban en situación de no registro. La permanencia de dicha sobre-reacción laboral juvenil -enfaticada en un contexto de crisis económico mundial que comenzaba a marcar límites al proceso de crecimiento

productivo vigente desde inicios del modelo kirchnerista- condujo a la aplicación de nuevas políticas para el sector.

En este marco, la creación del PJMyMT<sup>6</sup> tuvo como objetivo principal “generar oportunidades de inclusión social y laboral a las y los jóvenes a través de acciones integradas que les permitan identificar el perfil profesional en el cual deseen desempeñarse, finalizar su escolaridad obligatoria, realizar experiencias de formación y/o de prácticas calificantes en ambientes de trabajo, iniciar una actividad productiva de manera independiente o insertarse en un empleo” (Res. 497/2008). La resolución que crea el programa, establece que pese a “los esfuerzos realizados por el Gobierno Nacional” que se tradujeron en “una sostenida mejora en la economía, haciendo eje en la creación de empleo, la reducción de la pobreza y la inclusión social (...) es necesario profundizar esta estrategia para enfrentar la situación de desempleo que aún afecta a las y los jóvenes (...) con estudios formales incompletos; consolidando el conjunto de instituciones y acciones en ejecución y creando nuevas herramientas para la mejora de la empleabilidad y la inserción laboral de los mismos” (Res. MTEySS N° 497/2008).

En el caso de la nueva ley de pasantías (Ley 26.427) (actualmente vigente), su sanción en 2008 buscaba desandar los usos fraudulentos acontecidos en el sistema creado en los 90 (Montes Cató, 2004, 2005) e incrementar las protecciones laborales de los pasantes<sup>7</sup> para consolidar su propósito formativo. Esto implicó un aumento en las asignaciones, la reducción de la jornada laboral, el otorgamiento de obra social, vacaciones, licencias y Aseguradora de Riesgos de Trabajo. Pero a pesar del cambio normativo, los principios argumentales de la Teoría del Capital Humano que sustentaban al sistema de pasantías en la década anterior siguen vigentes en la normativa de 2008 en relación a la articulación entre mundo del trabajo y educación, el incremento de la productividad del trabajador por formación y las expectativas futuras de retorno de la inversión en capital humano realizada por el pasante.

---

<sup>6</sup>Este programa llegó a beneficiar en 2011 a más de 300 mil jóvenes de entre 18 y 24 años que no habían completado el primario o el secundario y se encontraban desempleados, inactivos o trabajando en situación de informalidad.

<sup>7</sup> En 1999, a través de la sanción de la Ley 25.165, se limitó la duración de la pasantía a un mínimo de dos meses y un máximo de un año, en cuyo transcurso el pasante cumpliría jornadas de hasta cuatro horas de labor, estableciéndose también el carácter obligatorio de la percepción de un “estímulo” monetario por las tareas realizadas. Sin embargo, la modificación en el plazo tuvo una contramarcha en el año 2000, cuando se volvió a estipular una duración máxima de cuatro años y seis horas de trabajo diario, argumentando que la reducción en el plazo máximo aplicado en 1999 “atenta con el rendimiento de los estudiantes involucrados en el sistema y al mismo tiempo con los objetivos perseguidos por el sistema de pasantías” (Decreto 428/00).

Esta continuidad argumental la encontramos en la propia trama discursiva del sistema de pasantías. Observamos así como reaparece el topoi de *a mayor experiencia laboral, mayor capital humano* en sus propios objetivos iniciales que aspiran a lograr que los pasantes “enriquezcan su formación con prácticas complementarias a su formación académica”, incorporando “saberes, habilidades y actitudes vinculados a situaciones reales del mundo del trabajo”, dentro de las cuales se destacan aquellas que aumenten “el conocimiento y manejo de tecnologías vigentes” (Art. 3 Ley 26.427). Asimismo, la identificación del pasante como el principal beneficiado reaparece en la normativa kirchnerista al sostener como objetivo de la pasantía que estos “cuenten con herramientas que contribuyan a una correcta elección u orientación profesional futura”, “se beneficien con el mejoramiento de la propuesta formativa, a partir del vínculo entre las instituciones educativas y los organismos y empresas” y “adquieran conocimientos que contribuyan a mejorar sus posibilidades de inserción en el ámbito laboral”. (Art. 3 Ley 26.427). En dicha tácita promesa, resuena así como fundamento argumental el topoi articulador *A mayor capital humano* (es decir, a mayor experiencia laboral además de mayor nivel educativo), *mejor trabajo*.

En el caso del PJMyMT, el programa ofrece distintas herramientas de formación, prácticas calificantes y posibilidades de terminalidad educativa con el objetivo de (re) insertar a los jóvenes de bajo nivel de instrucción en el mercado de trabajo, en el marco de una estrategia de incremento de la *empleabilidad*. Una característica distintiva de este programa, en relación a otros dispositivos implementados previamente, es que el joven podrá participar de diferentes prestaciones de acuerdo al proyecto formativo ocupacional decidido y definido por él mismo. El Proyecto Formativo Ocupacional es una instancia en la que, cada joven, acompañado por sus tutores y talleristas elabora una historia personal en la que define con qué “activos” cuenta (trayectorias educativas y formativas, experiencias laborales previas, etc.) y de cuáles carece. El objetivo del programa será entonces, otorgarle esas herramientas faltantes para favorecer el acceder al mercado de trabajo.

Reaparece en estas contraprestaciones -al igual que en los programas implementados en los 90- el encadenamiento tópico basado en principios de la Teoría del Capital Humano: *a mayor nivel educativo, mayor capacitación para el empleo y mayor experiencia laboral, mayor capital humano/empleabilidad y, a mayor capital humano/empleabilidad, menos desempleo y más trabajo*.

Resulta importante resaltar la relevancia que le otorga dicho programa a la terminalidad educativa como requisito fundamental para la inserción social y laboral de los jóvenes. La misma se cristaliza en que la certificación de estudios primarios y/o secundarios es de carácter obligatoria para percibir la prestación monetaria (junto con la orientación e inducción al mundo del trabajo; el resto de las contraprestaciones son optativas). La resolución que crea el programa señala a la contraprestación de terminalidad educativa como “una herramienta prioritaria y estratégica” (Res. MTEySS N° 497/2008). Por otro lado, el programa establece que la educación, la formación y los procesos de apoyo a la inserción en empleos de calidad son la llave para el desarrollo integral de la sociedad. “Que las y los jóvenes adquieren un valor trascendental y preponderante como actores estratégicos del desarrollo integral de la sociedad, siendo la educación, la formación y los procesos de apoyo a la inserción en empleos de calidad las llaves para el logro del mencionado objetivo” (Res. MTEySS N° 497/2008). Resuena en esta afirmación el fundamento argumental del topoi *a mayor capital humano, mayor productividad y mayor desarrollo*.

Aparece como una novedad –en comparación con los programas implementados durante la década del 90- la centralidad que se le otorga a las credenciales educativas o de formación como mecanismo de *inclusión laboral*. Esto se observa en algunas contraprestaciones exigidas por el PJMyMT como aquellas que promueven la terminalidad educativa y la certificación de competencias laborales. De este modo, vemos que conviven dentro de un mismo programa los soportes teóricos de la Teoría de Capital Humano, pero también aquellas que refieren a la Teoría de la Señal y a la Teoría del Filtro, desarrolladas por Spence (1973) y Arrow (1973), respectivamente. Esto repercute en las características de programa: las instancias de formación profesional se desarrollen en instituciones permanentes del sistema educativo (centros de formación profesional, escuelas técnicas), lo que, además, permitió el fortalecimiento de las instituciones educativas ya existentes (Jacinto, 2008). Esto implica un cambio cualitativo en relación a la lógica que imperó durante los 90 en la que las instancias de capacitación se desarrollaron a partir de una oferta fragmentada de pequeñas instituciones débiles (Jacinto, 1997).

Por su parte, en el caso del sistema de pasantías, el eco de las miradas economicistas neoclásicas de la Teoría del Capital Humano continúa siendo central. Esto se cristaliza, por ejemplo, en aquel argumento que justifica la ausencia de



beneficios económicos presentes, compensados por su pago en formación, prácticas y su expectativa de beneficios a futuro. Como señalamos anteriormente, en palabras de Becker (1983), cualquier inversión en capital humano implica costos, pero esos costos se verán recuperados en un retorno futuro. En el caso del sistema de pasantías a diferencia de lo observado en el caso de PJMyMT donde la promesa de inversión en educación se vincula a la posibilidad de tener *más trabajo*, la promesa de retorno futuro se vincula fundamentalmente a obtener un *mejor trabajo* (dándose por sentado el acceso al empleo en los jóvenes universitarios). Ambas políticas se sustentan y legitiman en un imaginario social de época en el que la educación es considerada un valor que contribuye al individuo no sólo en su formación integral sino también como una herramienta que permitirá obtener más y/o mejor trabajo. Los condicionamientos estructurales -en términos de capitales individuales y en términos de demanda productiva- y las diferencias que ello implica en las trayectorias laborales futuras de esos jóvenes no son considerados en ese puente virtuoso de la educación al trabajo legitimado en el sentido común.

Ahora bien, en este apartado hemos fundamentado la hipótesis de continuidad entre los soportes argumentativos de los dispositivos destinados a jóvenes implementados durante los 90 y los 2000: hemos demostrado que en ambos períodos se implementaron dispositivos cuyo soporte argumental se fundamenta en la Teoría de Capital Humano. Sin embargo, es necesario también reconocer algunas rupturas. En relación a los problemas de inserción laboral de jóvenes de sectores vulnerables, podemos señalar un cambio en los ejes conceptuales a partir de los cuales se abordan estos problemas: mientras que en los 90 se ponía énfasis en las “necesidades de capacitación” en los 2000 se enfatizan las “disposiciones hacia el empleo” (Jacinto, 2008, p. 130), en donde el rol de los tutores como guía hacia una construcción y un tratamiento individualizado de los proyectos formativos de cada joven cobran singular importancia. Este viraje muestra cierta tendencia a superar la capacitación técnica como único propósito, para incluir otros componentes vinculados al desarrollo de la “cultura del trabajo” a partir del estímulo a la aprehensión de competencias, normas y hábitos laborales. La construcción del problema estaría dado por la implementación de una política activa que no identificaría únicamente a la falta de “competencias técnicas” como impedimento de los jóvenes para insertarse en puestos de trabajo calificados, sino

también en el déficit de “competencias básicas y transversales”, para la búsqueda, la consecución y el mantenimiento de los empleos (Assusa, 2015).

En palabras de Enrique Deibe (Secretario de Empleo del MTEySS cuando se lanzó el programa): “estas políticas hacia los jóvenes de familias de menores ingresos que no completaron los estudios formales deben contemplar el acompañamiento con orientadores y tutores en las oficinas de empleo, que los ayuden a recuperar la autoestima apostando a la cultura del trabajo y la educación, volviendo a creer que es posible construir un proyecto de vida a partir del esfuerzo” (Deibe, 2008, p. 205). De este modo se construye una noción del joven vulnerable como aquel a quien no se le ha inculcado ni el esfuerzo ni el deseo de trabajar. Se observa aquí como este diagnóstico era recuperado por los funcionarios del gobierno como una característica distintiva de los programas “activos” implementados durante los 2000 en contraposición al “asistencialismo” de los 90, responsable, junto al modelo de desarrollo adoptado, por fomentar esta pérdida en la cultura del trabajo<sup>8</sup>.

Este viraje en la política pública, desde el que se promueven las “disposiciones hacia el empleo” en los jóvenes, encuentra eco en el concepto de empleabilidad asociativa que se propone como “actualización de la Teoría de Capital Humano”. De este modo, el aumento de la empleabilidad se entiende como un cambio en las actitudes, habilidades y calificaciones vinculado también con estimular las capacidades no técnicas (formalidad, actitud positiva hacia el trabajo, cooperación, habilidades afectivas, etc.).

Finalmente, la arista más *individualizante* de esta perspectiva se evidencia en este diagnóstico de la desocupación signado por déficit personales. En donde la propuesta de superación del problema es otorgar a cada joven una “caja de herramientas” que les permitan convertirse en gestores de su propia trayectoria laboral. Esta idea se cristaliza en la última frase planteada por el ex secretario de empleo citada líneas arriba, en la que se plantea que la participación en el programa permitirá hacerles “creer” que “es posible construir un proyecto de vida a partir del esfuerzo”

---

<sup>8</sup> Desde el discurso de los funcionarios que implementaron el PJMyMT, las políticas activas de empleo se implementarían en el marco de un “nuevo proyecto de desarrollo” en el que paulatinamente se busca “recuperar” el valor del trabajo como “principal argumento de inclusión social y de dignidad de las personas”. De esta manera, se “busca reconstituir” la figura del “sujeto trabajador” que “desaparece” en los modelos de desarrollo anteriores basados en la primacía del mercado (Madoery, 2011, p. 11).

De manera contraria a estas tesis que señalan la falta de cultura de trabajo en los sectores populares y su dependencia de la ayuda asistencial como medio de inserción, algunas investigaciones han constatado que el trabajo ocupa un lugar primordial en la construcción identitaria de los jóvenes de clases populares (Kossoy, 2012). Sumado a esto, una encuesta realizada por el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad de la Nación en el año 2013<sup>9</sup>, señala que, del total de beneficiarios del PJMyMT, más de la mitad (52%) se encontraba trabajando en el momento en que se realizó la encuesta. De la mitad restante el 13% se encontraba buscando trabajo y el resto en situación de inactividad. Los datos muestran que una importante mayoría se encontraba vinculado al mercado laboral ya sea, porque trabaja o porque está buscando un empleo. De este modo, las hipótesis en relación a la falta de cultura de trabajo entre los jóvenes de sectores vulnerables pierden fuerza.

Shore (2010, p. 36) señala que “[...] Uno de los aspectos más importantes de la formulación de políticas públicas es la forma en que las políticas construyen nuevas categorías de subjetividad” En este sentido, coincidimos con Assusa y Brandán Zehnder, (2014) en que este diagnóstico proporcionado por instancias políticas y científicas produce, aunque no de manera unilineal, las condiciones de subjetividad laboral de su propia población objetivo, es decir, produce a este grupo como jóvenes inempleables.

Esta perspectiva en la que se plantea la necesidad de reconstruir la cultura de trabajo en los jóvenes resulta recurrente también en el sistema de pasantías. En este sistema se establece como un objetivo explícito lograr la formación para el trabajo “desde una concepción cultural y no meramente utilitaria”, lo cual implica que “profundicen la valoración del trabajo como elemento indispensable y dignificador para la vida” (Art. 3 Ley 26.427). Prima en esta perspectiva una mirada normativa hegemónica en torno al trabajo como herramienta central de integración social, que gana centralidad en las políticas del periodo kirchnerista. La formación en experiencias laborales apunta a adecuar las mismas a las necesidades productivas del mundo laboral contemporáneo, aumentando así la *productividad* individual del joven como trabajador y, por tanto, su aporte al *desarrollo* social.

---

<sup>9</sup> El MTEySS realizó una encuesta de carácter probabilístico. La misma se realizó en los siguientes aglomerados Ciudad Autónoma de Buenos Aires; 24 partidos del Conurbano; Gran Rosario; Gran Mendoza; Gran Tucumán; y Gran Resistencia. El tamaño total de la muestra alcanzó a 1.594 beneficiarios sobre un universo de 58.909 participantes.

El eco de la teoría del capital humano, cristalizado en su cadena tópica de *a más educación, más o mejor trabajo & mayor desarrollado*, continua vigente como principio argumental compartido por el PJMyMT y el sistema de pasantías, a pesar de estar orientados a diferentes perfiles sociales de jóvenes con, fundamentalmente, diferentes problemáticas laborales. Dicha diferenciación tácita se ilumina al observar los objetivos donde se focaliza cada programa: *más trabajo* en el caso del primero, y *mejor trabajo* en el caso del segundo. La articulación de ambos objetivos aún permanece como vacante en dichas políticas. Y como desafío para lograr una inserción laboral más equitativa para los jóvenes.

### **Reflexiones finales**

El objetivo de esta ponencia fue analizar los sentidos comunes compartidos por el PJMyMT y el sistema de pasantías, como dos políticas estatales de la etapa kirchnerista orientadas a la inserción laboral juvenil. Realizamos dicho abordaje a partir de la aplicación del análisis del discurso de los documentos constitutivos de los programas y sus antecedentes normativos del periodo neoliberal. Desde su dimensión discursiva, mostramos que ambas políticas coinciden en mantener como soporte argumentativo a la Teoría del Capital Humano, que constituía el molde de las políticas públicas durante los años 90. Por otro lado, mostramos que lo comparten incluso y a pesar de tratarse de políticas orientadas a jóvenes de diferentes estratos sociales. Esto implica sostener que ambas se basan en el mismo sentido común que asocia la formación como puente garantizado al empleo, sin considerar la incidencia de la demanda ni de los factores estructurales de los sujetos y el entorno socioeconómico.

Utilizando como herramienta teórica analítica la Teoría de la Argumentación en el Discurso, demostramos dicha coincidencia de puntos de partida simbólicos a partir de las cadenas de topoi compartidos, como lugares comunes a través de los cuales ellas argumentan. Esto implica, en forma resumida, que ambas políticas consideran que otorgando mayor educación, capacitación y experiencia, los jóvenes obtendrán un mayor capital humano, lo cual implicará un mejor futuro laboral caracterizado, en el caso del PJMyMT como *menos desempleo* y en el caso de las pasantías como *mejor trabajo*. En cierta manera, el origen social de los jóvenes sobre los que se orientan cada programa emerge tácitamente en la diferenciación de sus objetivos y horizonte laborales. En sintonía con las principales críticas que hemos revisado respecto a la

Teoría del Capital Humano, consideramos que esta teoría además de responsabilizar a los individuos sobre su futuro laboral omite la mirada sobre la incidencia de la demanda y la estructura económica, partiendo desde una abstracta igualdad de condiciones.

En respuesta a ello, coincidimos con las críticas que Thurow (1974, 1983), y, entendemos que si bien la inversión en educación mejora en términos relativos las posibilidades de empleo, no alcanza para garantizarlo, ya que inciden sobre él factores estructurales en términos de demanda de empleo y de origen social que otorgan su propia valuación a los capitales en juego e incluso incorporan (o quitan) otros con igual o mayor valor. Por lo que el capital humano invertido a partir de las prácticas formativas no tendrá la misma repercusión en la trayectoria laboral futura de pasantes y beneficiarios del PJMyMT.

Finalmente, en esta ponencia sostuvimos que los sentidos comunes compartidos por estas políticas de empleo juvenil surgidas en 2008 marcan algunas continuidades con las políticas vigentes en los años 90. A pesar del posicionamiento discursivo rupturista del gobierno kirchnerista respecto al menemista, encontramos que la Teoría del Capital Humano -principal molde de las políticas de empleo neoliberal de los 90- continúa vigente en términos de soportes argumentativos en los documentos de las políticas activas de empleo durante los 2000. Cabe resaltar, sin embargo, que el contexto socioeconómico del periodo kirchnerista es muy diferente al experimentado en el periodo de la convertibilidad y con ello también difieren las implicancias de dichas políticas sobre las posibilidades de integración de sus destinatarios en el mercado de trabajo. Mientras que durante los 90 el desempleo y la precariedad iban en aumento, durante los 2000 se propició un contexto de crecimiento económico sostenido con generación de empleo y de reducción del no registro, que propició una mayor integración laboral.

Sin embargo, pese a esta mejora en el contexto laboral, cristalizado en el incremento de las tasas de empleo y registro, resulta importante señalar que ciertos sectores sociales, como los jóvenes, mantuvieron su situación laboral problemática durante el kirchnerismo. En el caso de los jóvenes, respecto no sólo al ingreso al mercado de trabajo sino también y fundamentalmente respecto a la mala calidad de los empleos a los que acceden. Situación que si bien resulta un elemento compartido de la inserción laboral juvenil, afecta de forma más profunda y permanente a aquellos jóvenes que cuentan con menores capitales económicos, educativos y sociales. La mantención

de políticas basadas en soportes argumentales individualistas y meritocráticos como la Teoría del Capital Humano no hace más que reproducir dichas desigualdades.

### **Referencias bibliográficas**

- Acuña, C., Kessler, G., y Repetto, F. (2002). *Evolución de la política social argentina en la década de los noventa: Cambios en su lógica, intencionalidad y en el proceso de hacer la política social*. Proyecto Self-Sustaining Community Development in Comparative Perspective. CLAPSO.
- Adamini, M. (2014). *Formaciones identitarias en lugares de trabajo precario. Un estudio sobre pasantes de la administración pública de la provincia de Buenos Aires (2008-2012)* (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata: La Plata.
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. París: Nathan.
- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Brussels: Pierre Mardaga.
- Archenti, N. (2007). Estudio de caso. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I., *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Arrow, K. J. (1973). The Theory of Discrimination. En O. Ashenfelter y A. Rees (Eds.), *Discrimination in Labor Markets* (pp. 3–33). Princeton: University Press.
- Assusa, G. (2015). Falta de justificaciones. Disputas morales en torno a la ausencia en el espacio laboral en el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. *Revista Papeles de Trabajo*, 9(15), pp. 102-122.
- Assusa, G., y Brandán Zehnder, Ma. G. (2014). “Salvar a la generación perdida”: gubernamentalidad, empleabilidad y cultura del trabajo. El caso de un programa de empleo para jóvenes en Argentina. *Revista de Sociología E Política*, 22(49), 157–174.
- Bantar, H., Brown, B., y Neffa, J. C. (2015). *Políticas nacionales de empleo cuya ejecución está a cargo del MTEySS*. Buenos Aires: CEIL.

- Becker, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.
- Buck, L. L., & Barrick, R. K. (1987). They're Trained, But Are They Employable? *Vocational Education Journal*, 62(5), 29–31.
- Campos Ríos, G. (2003). Implicaciones del Concepto de Empleabilidad en la Reforma Educativa. *Revista Aportes*, 3(23), 101–111.
- Carlson, B. (2002). *Educación y mercado de trabajo en América Latina: qué nos dicen las cifras?* Santiago de Chile: United Nations Publications.
- De Moura Castro, C., Carnoy, M., y Wolff, L. (2000). *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Washington D.C: BID.
- Deibe, E. (2008). Políticas de empleo para la inclusión. *Revista Del Trabajo*, 4(6), 202–211.
- Demazière, D.(1995). *Le chômage de longue durée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Devia, S. (2003). *¿Éxito o fracaso de las políticas públicas de capacitación laboral a jóvenes? Evaluación del programa testigo «Proyecto Joven» de Argentina (1993-2000)*. Buenos Aires: UBA.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Ducrot, O. (1987). “Argumentation et topoi argumentatifs”. Actes de la huitième rencontre de professeurs de français de l'enseignement supérieur de l'université d'Helsinki, pp. 27-57.
- Emmerij, L. (1981). Inequalities in education and inequalities in employment. En International Institute for Educational Planning, *Planning education for reducing inequalities* (pp. 129–142). Paris: The Unesco Press.
- Frigotto, G. (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. San Pablo: Cortez.
- Golbert, L. (2004). *¿Hay opciones en el campo de las políticas sociales? El caso del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ibarran, P., y David, R. (2006). *IDB's Job training operations: thematic report of impact evaluations*. Washington D.C: Office of Evaluation and Oversight, Inter-American Development Bank.

- Isuani, A. (2008). La política social argentina en perspectiva. En G. Cruces, J. M. Moreno, D. Ringold, y Rofman (Eds.), *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario. Visiones y Perspectivas* (pp. 169–197). Buenos Aires: Banco Mundial.
- Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo*, 4(6), p.p. 123–142.
- Kossoy, A. (2012). Trayectorias subjetivas y construcción de identidad social de jóvenes de clases populares. En *De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes* (pp. 48–59). Viedma, Argentina.
- Madoery, O. (2011). *Más y mejor trabajo para todos. Del Programa Jefes de Hogar al Programa Jóvenes. Políticas activas de empleo, Argentina 2003-2010. Sistematización y análisis integrado*. Buenos Aires: Programa CEA-OIT.
- Maingueneau, D. (1998). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2008), La juventud es más que una palabra. En Margulis M. (Ed.). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Montes Cató, J. (2004), Disciplina y acción colectiva en tiempos de transformaciones identitarias. Estudio sobre las mutaciones en el sector de telecomunicaciones. En Battistini, O. (Comp.), *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Montes Cató, J.S. (2005), “La configuración del poder en los espacios de trabajo: dispositivos disciplinarios y resistencia de los trabajadores” *Sociología del Trabajo*, 54, p.p. 73-100.
- Morduchowicz, A. (2004). *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Neffa, J. C. (2011). Políticas de empleo. *Voces Del Fénix*, (6), p.p. 74–81.
- Pérez, P., y Brown, B. (2014). “Políticas de empleo para jóvenes. El Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”. En P. Pérez y M. Busso, *Tiempos contingentes*:



*inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal* (pp. 147–166).  
Buenos Aires: Miño y Dávila.

Plantin, C. (2005). *La argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda*, (10), 21–49.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), p.p. 355–374.

Tenti Fanfani, E. (2004), “Educación y construcción de una sociedad justa” en *Revista El Monitor*, (1), pp. 32-33.

Thurow, L. C. (1974). *Job competition: the labor queue*. London: Macmillan.

Thurow, L. C. (1983). Un modelo de competencia por los puestos de trabajo. En M. Piore, *Paro e inflación. Perspectivas institucionales y estructurales* (pp. 57–76). Madrid: Alianza editorial.

Vaan Rap, V. (2010). *Educación, políticas sociales y acceso al mundo del trabajo: un estudio acerca de la desigualdad de oportunidades para los jóvenes en la Argentina* (Tesis de Maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos. En Forni, F., Gallart, M.A. Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.