



Universidad Nacional Autónoma de México
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**JUVENTUD SIN ACCESO A EDUCACIÓN Y TRABAJO EN CIUDAD DE MÉXICO;
REPRESENTACIONES SOCIALES, GÉNERO, VULNERACIÓN**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

ELSY YANETH SILVA SOTO

DIRECTOR:

**DR. RENÉ ALEJANDRO JIMÉNEZ ORNELAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, UNAM**

COMITÉ:

**DRA. MARÍA DE FÁTIMA FLORES PALACIOS
CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES, UNAM**
**DRA. OLIVIA TENA GUERRERO
CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES,
UNAM**
**DRA. MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS, UNAM**
**PROF. JOHANNES KNIFFKI
UNIVERSIDAD ALICE SALOMON DE CIENCIAS APLICADAS, BERLÍN**

México Cd. Mx.

MARZO 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a México por haberme acogido como migrante.

Gracias a la Universidad Autónoma de México por abrirme muchas puertas a nuevos conocimientos y experiencias de aprendizaje que me han permitido crecer académicamente y como profesional.

Gracias al Dr. René Jiménez, por haberme dado su voto de confianza al aceptar participar como Director de Tesis y por haberme acompañado en todo el proceso a pesar de todos los cambios que tuvo mi trabajo.

Gracias a la Dra. Fátima quien me permitió tener un primer acercamiento para el Teoría de las Representaciones Sociales teniendo en cuenta la perspectiva de la Teoría de Género Feminista.

Gracias a la Dra. Olivia Tena, quien de manera muy generosa y sabía guío mi crecimiento académico en el aprendizaje de la Teoría de Género Feminista.

Gracias a la Dra. Herlinda Suárez, quién hizo aportes valiosos a mi trabajo.

Gracias al Prof. Johannes Kniffki, quien desde su amplia experiencia académica me permitió conocer perspectivas distintas en cuanto a formas de investigar y generar conocimiento.

Gracias a las mujeres y hombres jóvenes que participaron en este estudio, por la apertura, confianza y amabilidad con la que me permitieron acercarme a conocer acerca de sus experiencias de vida, en relación al tema que aquí fue tratado.

Gracias a académicos y compañeros de aula, con quienes fue posible construir conocimiento desde la experiencia misma del aprendizaje teórico, la reflexión, la crítica, autocrítica y valiosa retroalimentación.

Gracias a mi familia, quienes desde la distancia están siempre presentes apoyando mi crecimiento como profesional y como ser humano.

Gracias a mis amigos aquí y allá, a todos los que me acogieron en este camino, me aconsejaron, me ayudaron, me abrieron las puertas de sus casas, me escucharon y apoyaron de tan distintas y generosas maneras.

Gracias al feminismo que me ha hecho cuestionarme no solo como profesional sino principalmente como mujer y que me ha llevado a replantearme para tratar de posicionarme de una manera coherente, ética y feminista en mi relación con el mundo pero sobre todo con otras mujeres.

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
Capítulo 1. JUVENTUD: EDUCACIÓN Y TRABAJO	16
1.1 Contexto de la educación y el empleo juvenil en la Ciudad de México.....	17
1.2 Contexto del trabajo juvenil en México.....	21
1.3 Juventud sin acceso a la educación formal, ni trabajo remunerado.....	26
1.4 El uso problemático término “nini”.....	32
1.5 Legislación y Programas Públicos para la educación y el trabajo en la Juventud...37	
CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL PARA ABORDAR EL ESTUDIO DE LA JUVENTUD SIN ACCESO A EDUCACIÓN FORMAL Y TRABAJO REMUNERADO ...50	
2.1 Representaciones Sociales.....	50
2.2 Enfoques para estudiar la Vulneración Social de la Juventud.....	62
2.3 La Vulneración Social desde la Teoría de Género Feminista.....	72
2.4 Género y Vulneración Social, una cuestión de Justicia.....	74
2.5 Vulneración Social y Género: Redistribución, reconocimiento y justicia política.....76	
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	80
3.1 Método.....	80
3.2 Técnicas e instrumentos.....	82
3.3 Prueba Piloto.....	85
3.4 Procedimiento.....	86
3.4.1 Participantes.....	87
3.4.1.2 Fichas Sociodemográficas.....	87
3.4.1.3 Descripción de los niveles socio económicos.....	99
3.4.1.4 Ubicación geográfica de los participantes.....	101
3.5 Categorías de análisis.....	102
3.5.1 Significado del Trabajo y la Educación.....	103
3.5.2 Prácticas en relación al trabajo y a la educación.....	103
3.5.3 Contenido afectivo de la representación social en relación a la educación y al trabajo.....	104
3.5.4 Vulneración social en el trabajo y en la educación para las mujeres y hombres jóvenes.....	105
3.5.6 Vulneración social juvenil desde el uso del término “nini”.....	105
RESULTADOS Y ANÁLISIS	
CAPÍTULO 4. REPRESENTACIONES SOCIALES	107
4.1 Representación Social de la Educación.....	108
4.2 Representación Social sobre el Trabajo.....	116
4.3 Representación Social y los roles de género: "Se estudia para trabajar".....	119

4.4 Representación Social: contenido afectivo y malestar por condición de Género...121

CAPÍTULO 5 VULNERACIÓN SOCIAL JUVENIL POR INJUSTICIAS DE DISTRIBUCIÓN SOCIOECONÓMICAS.....127

5.1 Vulneración socioeconómica en la educación.....127

5.2 Vulneración Socioeconómica en el Trabajo.....130

5.3 Explotación Laboral, Marginación Económica y Deprivación: Injusticias de distribución fundamentadas en el género.....135

CAPÍTULO 6. VULNERACIÓN SOCIAL JUVENIL POR INJUSTICIAS DE RECONOCIMIENTO.....139

6.1 Vulneración por injusticias de reconocimiento en la educación.....140

6.2 Vulneración por injusticias de reconocimiento en el trabajo.....142

6.3 Vulneración Social hacia personas jóvenes sin acceso a educación y trabajo remunerado desde el uso del el término “nini”.....149

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. VULNERACIÓN SOCIOECONÓMICA POR CONDICIÓN DE GÉNERO.....153

7.1 De la Injusticia de Reconocimiento a la Injusticia de Distribución.....153

7.2 De la Vulneración Social a la Justicia y la Equidad de Género.....161

REFERENCIAS.....172

ANEXOS.....186

Anexo 1. Guía de entrevista a profundidad.....186

Anexo 2. Ficha sociodemográfica.....192

Anexo 3. Cuestionario regla AMAI NSE 10x6.....193

RESUMEN

La juventud está caracterizada como una etapa de transición a la vida adulta, donde se da una constante tensión entre la incorporación al mercado laboral y la permanencia dentro del sistema educativo. (D'Alessandre, 2010). En América Latina la educación y el trabajo se presentan como dos tópicos problemáticos para las personas jóvenes y en países como México la preocupación recae sobre quienes no asisten a la escuela y no cuentan con un trabajo remunerado.

El presente documento da cuenta de un trabajo de investigación que exploró las Representaciones Sociales acerca de la educación y el trabajo, en personas jóvenes de la Ciudad de México, quienes no tenían acceso a educación formal, ni trabajo remunerado. Haciendo uso de la perspectiva de Género Feminista, el estudio se amplió hacia el análisis de condiciones de Vulneración Social que se dan en torno a esta problemática. Se encontraron Representaciones Sociales en las que hay una serie de significados y construcciones simbólicas, que basadas en el Género producen y/o reproducen discursos culturales que sustentan condiciones de inequidad. En conclusión, las condiciones de vulneración social se acentúan cuando las personas jóvenes no pueden continuar estudiando y además no cuentan con un empleo. Esto se traduce en injusticias de distribución socioeconómica e injusticias de reconocimiento sociocultural, que repercuten de manera particular sobre las mujeres.

Palabras clave: Juventud, educación, trabajo, género, representaciones sociales.

ABSTRACT

Youth is characterized as a stage of transition to adult life, where there is a constant tension between the incorporation into the labor market and the permanence within the education system. (D'Alessandre, 2010). In Latin America, education and work are presented as two problematic topics for young people and in countries such as Mexico the concern falls on those who do not attend school and do not have a paid job.

This document presents the results of a research project that explored the social representations with regard to education and work of young people in Mexico City, who have lost access to formal education and paid labor.

Incorporating a gender perspective, the research was extended to the analysis of the conditions of social vulnerability revolving around the issue. As a result, a series of meanings and symbolic constructs were found in this social representations that -based on gender- produce and/or reproduce cultural discourses which sustain social inequity.

In conclusion, conditions of social vulnerability are exponentiated when young people cannot continue studying and working. This translates into two types of social injustice: misrecognition and maldistribution, especially in the female population.

Keywords: Youth, education, work, gender, social representations.

INTRODUCCIÓN

Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La Asamblea General de las Naciones Unidas define a los jóvenes como las personas entre los 15 y 24 años de edad. Esta definición se hizo para el Año Internacional de la Juventud, celebrado alrededor del mundo en 1985. Actualmente hay aproximadamente mil millones de jóvenes en el mundo. Eso significa que cerca de una de cada 5 personas tiene entre 15 y 24 años, esto significa que el 18% de la de la población global son jóvenes (Las Naciones Unidas ONU, 2019).

En México según datos de la Encuesta Intercensal (EI) del 2015, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, la población es predominantemente joven; así el número de personas entre 15 y 29 años de edad ascendió a 30.6 millones, quienes representan el 25.7% del total de la población del país, de la cual 50.9% son mujeres y 49.1% son hombres. En cuanto a la estructura por edad, 35.1% son adolescentes de 15 a 19 años, 34.8% son jóvenes de 20 a 24 años y 30.1% tienen de 25 a 29 años de edad (INEGI, 2018).

Las Naciones Unidas (ONU, 2015) desde el Programa para la Juventud, reconoce la importancia y necesidad de contar con la participación de los jóvenes para poder alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio en su totalidad y tiempo. En el caso de

la Ciudad de México, la Ley de los Derechos de las Personas Jóvenes en la Ciudad de México (Asamblea Legislativa del Distrito Federal, 2015) postula: “Las Personas Jóvenes: Personas sujetas de derechos, cuya edad comprende entre los 12 años cumplidos y los 29 años de edad cumplidos, identificadas como sujetos de derechos, actores sociales estratégicos para la transformación y el mejoramiento de la Ciudad de México” (párr. XXVI).

Este enunciado manifiesta lo que se espera acerca de la juventud, población sobre la que recae buena parte de la responsabilidad del futuro de las naciones, el desarrollo de la economía y el progreso de la sociedad. Lo que contrasta con las condiciones en que las personas jóvenes deben desenvolverse para el cumplimiento de dichas expectativas, sobre todo en áreas como la educación formal y el trabajo remunerado. Temas que ocupan el interés en esta investigación.

Por ejemplo en cuanto al trabajo, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2011) la actual generación juvenil se encuentra marcada por el desempleo, el sub empleo y el trabajo precario, en países desarrollados. Y por el aumento de personas trabajadoras pobres en países subdesarrollados. Además una buena parte de la juventud pasa por periodos de inactividad prolongada.

En cuanto al tema de educación, las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), indica que los gobiernos se esfuerzan por satisfacer la demanda en educación secundaria, pero la oferta es nada comparada con el aumento de estudiantes en un 60% (entre 1990 y 2009); mientras, en educación superior la preocupación esta puesta en el aumento tanto de la demanda y de la calidad.

Además, según datos de la UNESCO (2011), buena parte de la juventud en el mundo entero abandona los estudios sin haber adquirido las competencias necesarias para abrirse paso en la sociedad y encontrar trabajos dignos.

Por su parte en América Latina la educación y el trabajo se presentan como dos tópicos especialmente problemáticos para las personas jóvenes y en países como México la preocupación recae sobre quienes no asisten a la escuela y no cuentan con un trabajo remunerado.

Según el reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, Panorama de la Educación 2013 elaborado con datos de 2011, México fue el tercer país con la mayor cantidad de jóvenes de 15 a 29 años sin trabajar ni estudiar (24.7%), sólo por debajo de Israel (27.6%) y Turquía (34.6%) (Instituto Mexicano de Juventud IMJUVE, 2013).

Esta situación se ha mantenido, en datos más recientes el Banco Mundial (Hoyos, Rogers & Székely (2016) expone que en América Latina hay más de 18 millones de personas jóvenes en esta situación y que la gran mayoría (12 millones) son mujeres. De las cuales dos tercios viven con sus padres y no buscan trabajo. El resto han formado un nuevo hogar, tienen hijos y en la mayoría de los casos no buscan empleo. Por su parte los hombres constituyen sólo una tercera parte de la población joven en esta condición, casi todos viven con sus padres y cerca de la mitad buscan trabajo activamente. Según estos datos sigue teniendo México junto con Brasil y Colombia, las cifras más altas de población juvenil en esta condición, principalmente porque estos países tienen las poblaciones más grandes de la región.

En el caso de México, datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo ENOE llevada a cabo por el INEGI al segundo trimestre de 2018, muestran que de la población joven, el segmento de entre 15 a 24 años edad¹ ascendía a 21.8 millones de personas; de este total, quienes no estudiaban, ni trabajaban sumaban 3.8 millones de personas. De los cuales 3 millones son mujeres y 800 mil son hombres (Cámara de Diputados, 2018b).

Si bien en el país la preocupación es potenciar el bono demográfico para mejorar las condiciones de vida, esto se dificulta precisamente cuando las oportunidades de educación formal y trabajo remunerado son escasas.

Señala Ordorica (2008) que un elevado número de personas en edades activas (muchas personas en edades de trabajar en relación con la población que se debe mantener) podría transformarse en un bono demográfico, pero sólo si las personas en estas edades tienen trabajo; en caso contrario o de contar con un trabajo pero de bajo ingreso, esta situación puede representar una crisis demográfica.

El INEGI (Duran, 2017) apunta a que pareciera ser una cuestión de género, en México más del 76% de personas en esta situación son mujeres. La diferencia se acentúa en personas que se dedican a quehaceres domésticos, de quienes están disponibles (para el empleo) 80.3% son mujeres y de las no disponibles 95.1% también son mujeres. Así mismo son las mujeres quienes tienen 4.3 veces mayor posibilidad (más de 20%) de llegar a esta situación y permanecer en ella.

¹ Varios datos del INEGI aquí consultados toman el rango de edad entre 15 y 24 años, cuando el grupo etario de la juventud en edad de trabajar y estudiar comprende los 15 a 29 años de edad. Aun así se toman como referencia al ser datos recientes.

Preocupa que en México más de la mitad de las jóvenes en esta situación son madres, el país (junto a Turquía) tiene la más alta brecha y una de las tasas de empleo de madres de niños pequeños más baja entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2016).

Aunque actualmente se empieza a reconocer el género como un factor que puede ser determinante en la incidencia de la problemática, al inicio de esta investigación se evidenció como en México se empezó a llamar la atención en relación a este grupo de jóvenes, que no cuenta con un trabajo remunerado y no está vinculado a una institución educativa formal, haciendo uso del término “Nini” (ni trabaja, ni estudia).

En el año 2010, el rector de la Universidad Autónoma de México, José Narro Robles, manifestó de manera preocupante que en el país había 7.5 millones de “Ninis” y que 6 millones de estos eran mujeres (Olivares Emir, 2010). Cifra elevada, que enfoca de la problemática sobre las personas jóvenes, por parte de los medios de comunicación, comunidad educativa e instituciones gubernamentales que trabajan en temas relacionados a jóvenes, educación y empleo.

De esta manera el término “Nini” se fue imbricando en el lenguaje cotidiano, también gracias a la difusión de datos estadísticos que fueron generados precepciones e ideas acerca de lo que es ser “Nini” y acerca de lo que es ser joven y no trabajar, ni estudiar. Así el uso indiscriminado de este término llevó a generar estereotipos acerca de esta juventud, muestra de ello es un análisis de fuentes impresas y en internet en México (Banco Mundial, 2016), que señala como dentro de las palabras más utilizadas en artículos de prensa sobre los “ninis” están: violencia, flojo, drogas, inseguridad.

Lo cierto es que se sigue haciendo uso del término para hacer alusión a la juventud que no estudia, ni trabaja; pero denominarla como la generación "Ninis" con la respectiva connotación peyorativa que acompaña al término, propicia un proceso de estigmatización juvenil que desconoce que la problemática puede estar condicionada por factores estructurales, sociales, culturales y de género.

Motivo por el cual aunque muchos de los documentos y estadísticas consultadas y citadas aquí hacen uso de este término, esta investigación buscó apartarse de la etiqueta social para centrarse en explorar el fenómeno desde quienes lo vivencian.

Entonces inicialmente la investigación se planteó abordar la problemática desde el marco de las Representaciones Sociales, para tener un acercamiento a los objetos sociales educación y trabajo desde la mirada y la voz de la juventud, desde su discurso cotidiano, dentro de su marco de referencia contextual, cultural, social y político particular.

Pero una vez revisados los antecedentes y al consultar datos estadísticos en torno a la problemática y al encontrar que está estaba afectando mayormente a mujeres que a hombres jóvenes, surgió la pregunta acerca de por qué el fenómeno se estaba dando de esta forma y con ello surgió también la necesidad de incluir la perspectiva de género feminista como herramienta teórica idónea para abordar el tema e intentar dar respuesta a este interrogante.

Se procuró entonces a partir de la Representaciones Sociales encontradas, observar si eran distintas las condiciones para mujeres y hombres jóvenes en espacios educativos y laborales y una vez fuera de estos. Lo que llevo también a la pregunta de

si el no acceso a la educación formal o a un trabajo remunerado, se estaba presentando como un asunto de vulneraciones sociales que están condicionadas por el género.

Todo este proceso llevo a que uno de los primeros alcances de esta investigación fuera reconocer y dar cuenta de cómo la problemática afecta de manera distinta a mujeres y hombres jóvenes. Interesando particularmente el caso de la Ciudad de México², siendo la segunda entidad federativa en el país con la mayor concentración de población con 8.9 millones de residentes (INEGI, 2015a). Y la cuarta entidad a nivel nacional con mayor población joven (entre 15 y 24 años de edad), con un total de 1,336,728 personas en este grupo etario, de las cuales 668,832 son hombres y 667,896 son mujeres. (Cámara de diputados, 2018b).

Entonces este documento muestra como en de las Representaciones Sociales sobre el trabajo y la educación de mujeres y hombres jóvenes de la Ciudad de México, se evidencia la manera en que el no acceso al trabajo remunerado y a la educación formal se presentan como situaciones de vulneración social condicionados por el género.

Así la investigación tuvo el objetivo general de conocer las Representaciones Sociales acerca de la educación y el trabajo, que poseen mujeres y hombres jóvenes sin acceso a educación formal y trabajo remunerado en la Ciudad de México.

Teniendo como objetivos específicos:

Identificar de qué manera la problemática de no acceso al trabajo remunerado y a la educación formal en la Ciudad de México está condicionada por el género.

² Algunos de los documentos y datos aquí citados hacen alusión al Distrito Federal, ya que al inicio de la investigación así se denominaba esta entidad federativa, pero a partir de enero de 2016 se cambió por Ciudad de México, motivo por el cual el presente documento solo hará uso de esta última denominación.

Explorar si el no acceso a la educación formal, ni al trabajo remunerado, se presentan como situaciones de Vulneración Social hacia mujeres y hombres jóvenes en la Ciudad de México.

CAPÍTULO 1. JUVENTUD: EDUCACIÓN Y TRABAJO.

El Instituto Mexicano de Juventud IMJUVE (2017) plantea que la juventud es un término que tiene que ver con un conjunto de características heterogéneas imposible de enlistar. Pero que además permite identificar el periodo de vida de una persona que se ubica entre la infancia y la adultez, que de acuerdo a la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud es entre los 12 y los 29 años de edad.

Teniendo en cuenta que la edad mínima legal para el empleo en México está establecida por la ley Federal del Trabajo (Cámara de Diputados, 2018) a partir de los 15 años. En este estudio se tomó como población joven a personas en el rango de edad entre 15 y 29 años.

Según datos de la encuesta intercensal del 2015 (INEGI, 2015b) del total de la población en la Ciudad de México, 23,7% tienen entre 15 y 29 años de edad. La población en este grupo etario ha disminuido en relación al 2011 donde representaban un 24.9% del total de la población (INEGI, 2011), aun así siguen representando casi una cuarta parte de la población total de esta entidad federativa.

Por grupos quinquenales de edad, entre 15 y 19 años hay en total 650.509 jóvenes, que representan el 7.3% de total de la población; entre los 20 y 24 años hay 746.606 jóvenes, representando un 8,4% del total de la población; y entre los 25 y 29 años de edad hay 715.250 jóvenes, representando un 8% del total de la población (INEGI, 2015b).

En cuanto a desagregación de datos por sexo, de la población total de mujeres en la Ciudad de México, 22.8% tienen entre 15 y 29 años de edad, mientras de la población total de hombres, 24.6 % tienen entre 15 y 29 años (INEGI, 2015b).

Pero la juventud más allá de ser un grupo etario, está caracterizada tradicionalmente como una etapa de transición a la vida adulta, donde se da una constante tensión entre la incorporación al mercado laboral y la permanencia dentro del sistema educativo. (D'alessandre, 2010)

En el caso de la Ciudad de México esta tensión es percibida por parte de la juventud, así lo revelan datos de la Encuesta de Tendencias Juveniles 2018 del Instituto de la Juventud de la Ciudad de México INJUVE-CDMX (2018). En la cual los temas de interés inmediato para el 63% de las mujeres y para el 63% de los hombres entrevistados eran la educación de calidad. Del mismo modo que el trabajo decente y el crecimiento económico, eran importantes para un 57% de las mujeres y un 56% de los hombres jóvenes.

Siendo estos los temas de interés tanto para los jóvenes en la Ciudad de México, como para este estudio. Se revisaron datos en referencia a estos dos tópicos.

1.1 Contexto de la educación juvenil en México.

Acercas de la educación para la población de 15 a 29 años, las cifras para México muestran que seis de cada 10 personas de la población joven en edad (15 a 19 años) de estudiar la educación media superior asisten a la escuela; asimismo del grupo de 20 a

24 años sólo tres de cada 10 estudian, proporción que disminuye a una persona para la población de 25 a 29 años (INEGI, 2015a).

Conforme a datos del 2014 de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID (INEGI, 2015a) en promedio en el país 51.4% de los hombres y 48.6% de las mujeres de 15 a 29 años de edad asiste a la escuela. Sin embargo en las entidades en las que los hombres superan a las mujeres, las diferencias más altas oscilan entre 9 y 10 puntos porcentuales, destacando Coahuila, Chiapas, Nayarit, Distrito Federal y Nuevo León.

Para el caso particular de la Ciudad de México, de las personas entre 15 y 29 años que asisten a la escuela, el porcentaje de hombres es mayor (54.6%) al de las mujeres (45.4%) (INEGI, 2015a).

Otro tópico importante es el rezago educativo, al ser una de las variables que tratan de medir la eficacia de las políticas públicas en materia educativa. Éste se define como la población de 15 y más años que se ubica en las siguientes premisas: sin escolaridad, con estudios de primaria incompleta o completa, con estudios técnicos o comerciales con antecedente de primaria y con secundaria incompleta; es decir, la población de 15 y más años está en rezago educativo cuando no ha aprobado la educación básica (INEGI, 2015a).

El INEGI (2015) hace una comparación de datos entre 1990 y 2010 y señala que a pesar de que se presenta una disminución significativa de 13 puntos porcentuales para mujeres y 11 puntos para hombres. Durante los veinte años transcurridos, la brecha se

mantiene en desventaja para la población femenina para quedar la población femenina en situación de rezago educativo de 41.9% y frente a un 39,9% para la masculina.

Del mismo modo, a pesar de que una de las entidades en donde existe menor porcentaje de rezago a nivel nacional es la Ciudad de México (en ambos sexos es menor al 30%), persiste un mayor rezago educativo para las mujeres con un 26.7%, frente a un 23% para los hombres (INEGI, 2015a).

Así tanto los datos nacionales, como los datos para el caso de la Ciudad de México exponen que el tema de rezago educativo, persiste para las mujeres como un tópico problemático.

De otra parte en cuanto a la asistencia escolar, datos de la Encuesta Intercensal del 2015 para la Ciudad de México, muestran que el 83.0% de jóvenes entre 15 a 17 años asisten a la escuela, mientras de los 18 a los 24 años de edad, la asistencia se reduce casi a la mitad, a un 46.5% (INEGI, 2015b).

Entre tanto al nivel de escolarización, según datos del INEGI del 2016, publicados por el Gobierno de la Ciudad de México (2019) el promedio de escolaridad de la población de 15 años en esta entidad es de 10.8 grados para las mujeres y 11.4 grados para los hombres. Sólo 4 de cada 10 jóvenes asisten a la escuela (42.3%); por intervalos de edad no asiste el 25.8% del total de jóvenes entre 15 y 19 años de edad; el 59.1% de quienes tienen entre 20 y 24 años y el 85% de quienes tienen de 25 a 29 años de edad.

Menciona el Gobierno de la Ciudad de México (2019), que de acuerdo a datos del “Modelo de tránsito escolar en el sistema educativo escolarizado” de la Secretaría de Educación Pública en el 2017, para la Ciudad de México se estimaba que de cada 100

estudiantes que egresaron de la primaria en 2005, sólo 50 egresaron del bachillerato en 2011.

También a partir de datos del INEGI en 2016, el Gobierno de la Ciudad de México (2019), establece que 1,448,797 de jóvenes de entre 15 y 29 años que demandan servicios educativos en la Ciudad de México; la mayor demanda se da en cuanto a concluir bachillerato y/o ingresar a educación superior (782,609 jóvenes), seguida por ingresar a Bachillerato (568,623 jóvenes), Secundaria (72,194 jóvenes), Primaria (17,597 jóvenes) y en último lugar alfabetización (7,774).

En general lo que los datos exponen en cuanto a escolarización y demanda educativa, es que a mayor edad y nivel educativo se disminuye el acceso a la educación.

Señala el Gobierno de la Ciudad de México (2019) que de los (2.1 millones) jóvenes que habitan en la Ciudad de México, 1.4 millones han tenido que dejar de estudiar al iniciar el bachillerato que quienes suspenden su proceso educativo están en mayor riesgo de padecer o ejercer violencia, sufrir depresión, engancharse en adicciones o tener un embarazo precoz.

Finalmente en cuanto a educación, se revisaron datos acerca de ingreso en el nivel de Educación Superior por áreas de estudio, siendo que esto se presenta como un panorama del mercado laboral al cual mujeres y hombres jóvenes aspiran a ingresar.

El INEGI (2015) a partir de datos del Anuario Estadístico de Educación Superior ANUIES de los ciclos escolares 2012-2013 y 2013-2014. Expone que 5 de cada 10 mujeres se registran en las Ciencias sociales y administrativas, en tanto que en los

hombres es de 3 de cada 10. De manera inversa, en las ingenierías y tecnologías 4 de cada 10 hombres se registran en esta área y sólo una mujer de cada 10.

En consecuencia las disciplinas a que tienden a acceder principalmente mujeres son las de Enfermería, Pedagogía, Educación Preescolar, Educación Primaria y Contaduría; mientras que los hombres acceden a ingenierías en Sistemas Computacionales, Civil, Mecatrónica y Mecánica, así como la licenciatura en Arquitectura.

1.2 Contexto del trabajo juvenil en México

En cuanto al contexto educativo los datos aquí expuestos a nivel nacional, se tomaron de la ENOE al primer trimestre de 2018 y hacen parte del documento Caracterización del Mercado Laboral en México Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo que presentó la Cámara de Diputados (2018b).

El documento muestra que en México la tasa de desocupación de la Población Económicamente Activa PEA es de 3.2% a nivel nacional. La tasa es más elevada cuando se revisan datos para la población entre 15 y 29 años de edad, con una desocupación de 5.8% dentro de la PEA, la tasa más alta de desocupación en la población joven se presenta en el grupo de 20 a 24 años, con 6.7%; la tasa es 6.4% para el grupo de 15 a 19 años y 4.6% para el grupo de 25 a 29 años.

En cuanto al trabajo juvenil en México, destaca y preocupa la alta proporción de ocupaciones informales. La ENOE del primer trimestre de 2018 señala que de los 15

millones de personas jóvenes ocupadas de 15 a 29 años, 59.5% (poco más de 8.9 millones) labora en el sector informal.

El trabajo informal juvenil es predominantemente masculino. Seis de cada 10 ocupados informales (65.8%) son hombres y 34.2% son mujeres. Por grupos de edad, en el trabajo informal predomina la población más joven: 28.8% de las personas ocupadas en actividades informales tiene de 15 a 19 años.

En cuanto a la posición en el trabajo de las personas de 15 a 29 años en el sector informal, la mayor parte (71.7%) labora de manera subordinada y remunerada; 14% trabajan por cuenta propia; y un porcentaje importante del 13.2% trabaja sin pago; tan solo un 1.1% son empleadores.

El sector de actividad con mayor proporción de jóvenes trabajando de manera informal es el de los servicios con 36.9% del total, le siguen el sector agropecuario, 19.5%; la industria manufacturera, 12.2% y de la construcción con 11.1 por ciento.

En los trabajos informales para jóvenes en el sector de servicios, el mayor porcentaje labora en servicios de hospedaje y preparación de alimentos y bebidas (29%); y los demás se reparten en menor medida en transportes, correos y almacenamiento (9.8%); en servicios educativos (5.9%); en servicios de salud y asistencia social (5.8%), en servicios profesionales, científicos y técnicos (5.8%); y en servicios de apoyo y manejo de desechos (5.5%).

La principal característica problemática del empleo informal es que se da en condiciones desfavorables para la población juvenil; hay carencia de prestaciones laborales, ocho de cada 10 jóvenes (85.3%) no goza de este tipo de beneficios.

En cuanto al nivel de ingresos percibidos por el trabajo, 13.7% no recibe remuneración. Y de quienes perciben ingresos, un 30.8% reciben hasta un salario mínimo; casi una de cada dos (46.6%) recibe más de uno y hasta dos salarios mínimos; 15.1% recibe más de dos y hasta tres salarios mínimos y solo 7.4% percibe tres o más salarios mínimos.

Por sexo la diferencia es evidente, el 42.5% de las mujeres de 15 a 29 años percibe menos de un salario mínimo mensual, mientras para el caso de los hombres solo 24.8% tiene este nivel de ingreso. De la misma manera mientras 9% de los hombres jóvenes ocupados informales, recibe más de tres salarios mínimos, solo un 4.4% de las mujeres tiene esta remuneración.

En cuanto a las horas de trabajo, la proporción de quienes laboran menos de 40 horas a la semana es mucho mayor en los ocupados informales (39.3%) con respecto a los ocupados formales (13.3%). Por sexo destaca que una de cada dos mujeres jóvenes ocupadas informales (51.3%) cumplen jornadas de menos de 40 horas a la semana, proporción mayor al (37%) de las ocupadas formales.

Pasando revisar datos desagregados por sexo para la Ciudad de México, en el 2015 se tenía que del segmento poblacional de la PEA entre los 15 y 29 años de edad que se encontraban trabajando, había un mayor número de hombres (5534558) que de mujeres (492808) (INEGI, 2015b).

Mientras la población ocupada por rango de edad para el 2015 era de 113383 personas entre los 15 y 19 años de edad; 328190 entre los 20 y 24 años; y 486793 entre

los 25 y 29 años (INEGI, 2015b). Las cifras exponen que a mayor edad aumenta el ingreso en el mercado laboral.

En datos más recientes para la Ciudad de México pero sin desagregación por sexo, la ENOE al primer trimestre del 2018, tiene que de las personas entre 15 a 24 años de edad un número de 41,570 se encontraban ocupados (Cámara de Diputados, 2018b). Así del total de los empleados en Ciudad de México, un 24% son personas entre los 14 y 29 años de edad. Disminuyo en relación al año 2000, donde eran un 34% (Secretaría del Trabajo y Previsión Social STPS-CDMX, 2019).

Destaca también la elevada Tasa de Informalidad Laboral, para el total de las personas ocupadas de 15 años y más en la Ciudad de México para el Cuarto trimestre del 2018 un 48.8% trabaja de manera informal (STPS-CDMX, 2019).

De otra parte, un aspecto importante a tener en cuenta en relación al tema del trabajo, es de la Población Desocupada, definida por el INEGI (2019) como las personas que no trabajaron ni tenían empleo, pero que estaban realizando trámites para conseguirlo. Datos de la ENOE del primer trimestre de 2018, indican que en México de los 15.9 millones de personas jóvenes de 15 a 29 años que forman parte de la PEA, 921 000 (5.8%) buscan trabajo; de este total, 81.4% cuentan con experiencia laboral, mientras que 18.6% nunca han trabajado (Cámara de Diputados, 2018b).

Mientras los datos para la Ciudad de México desagregados por sexo, en el 2015 exponen que los desocupados hombres eran 69.105 y las mujeres 52731. Es decir había mayor número de hombres buscando empleo (INEGI, 2015b).

En datos más actuales de la ENOE para la Ciudad de México al cuarto trimestre 2018, del total de los desocupados 45% tenían entre 14 y 29 años de edad. Y dentro de este grupo etario el 10.0% eran hombres y el 8.5% eran Mujeres (STPS-CDMX, 2019). Es decir persiste un mayor número de hombres que de mujeres en búsqueda de empleo.

Aunque la Ciudad de México es la entidad con mayor nivel educativo promedio, es también una de las entidades que tienen mayor Tasa de Desocupación de jóvenes de 15 a 24 años en búsqueda de trabajo (Cámara de diputados, 2018b).

Finalmente en cuanto a la incorporación al mercado laboral, los datos sugieren que hay un desequilibrado reparto de las tareas reproductivas, de cuidados de la familia y las tareas del hogar, que recaen principalmente sobre las mujeres, ejemplo de esto es que a mayor número de hijos descende la participación de las mujeres en el mercado de trabajo.

Así del total de las mujeres en México de entre 15 y 19 años de edad, están incorporadas al trabajo el 18.7% de quienes no tienen hijos; el 26.4% de quienes tienen de 1 a 2 hijos y tan solo el 2.0% de quienes tienen de 3 a 5 hijos. Por su parte del total de las mujeres en México que tienen entre 20 y 29 años de edad, están incorporadas al trabajo 57.0% de quienes no tienen hijos; el 42.8% de quienes tienen de 1 a 2 hijos y 33.3 de quienes tienen de 3 a 5 hijos (INEGI, 2015a).

En cuanto a las horas dedicadas al trabajo, las mujeres entre los 15 a 19 años de edad trabajan (remunerado y no remunerado) 33.1 horas semanales, frente a un 30.0 de horas que dedican los hombres. Y de los 20 a los 29 años, las mujeres dedican 62.5

horas semanales al trabajo (remunerado y no remunerado) frente a un 57.1 de horas que trabajan los hombres.

Las mujeres trabajan más horas semanales que los hombres y del trabajo no remunerado que hacen, la mayor proporción del tiempo de trabajo total semanal de las mujeres se refiere al trabajo doméstico para el propio hogar: por cada hora cuatro horas de trabajo doméstico que las mujeres hacen, los hombres trabajan solo una. De esta manera el trabajo no remunerado de cuidado a integrantes del hogar absorbe 26.4% del tiempo de trabajo total de las mujeres. Y para los hombres es sólo 12.2% del tiempo de trabajo total (INEGI, 2015a).

1.3 Juventud sin acceso a la educación formal, ni trabajo remunerado.

La población objeto de estudio en esta investigación son mujeres y hombres jóvenes en la Ciudad de México, sin acceso a educación formal y sin acceso a trabajo remunerado. La Encuesta Nacional de Juventud ENJ del 2010 (INJUVE,2011) fue una de las primeras en definir esta población, señalándoles como jóvenes que no estudiaban ni trabajaban, personas de 12 a 29 años de edad que al momento de la aplicación de la encuesta no asistían a la escuela ni desarrollaban actividades para generar oferta de bienes y servicios.

En el presente estudio se revisaron estadísticas en relación a esta problemática, encontrando algunas cifras principalmente a nivel nacional. En el caso de la Ciudad de México los datos más recientes, los maneja el Instituto de la Juventud INJUVE – CDMX (2018) en la Encuesta de Tendencias Juveniles 2018. Pero dentro de los temas

explorados no hay un apartado particular para el tema de no acceso a educación y a trabajo remunerado.

Datos de la ENOE del primer trimestre de 2018, indican que en México hay 15 millones de personas jóvenes de 15 a 29 años que solo realizan actividades no económicas, de estas 9.2 millones se mantiene dentro de Sistema Educativo Nacional y 5.8 millones no asiste a la escuela (INEGI, 2018).

En cuanto a la población que aquí interesa y que son personas jóvenes no económicamente activas (no trabajan) y que además no asisten a la escuela, sobresale que en México la gran mayoría, el 86.5% (5 millones) son mujeres, mientras tan solo un 13.5% son hombres (800 mil).

La figura 1. Muestra la distribución porcentual de las mujeres y hombres jóvenes que no cuenta con un trabajo y que no asiste a la escuela, según datos de la ENOE al primer trimestre del 2018 (INEGI, 2018).

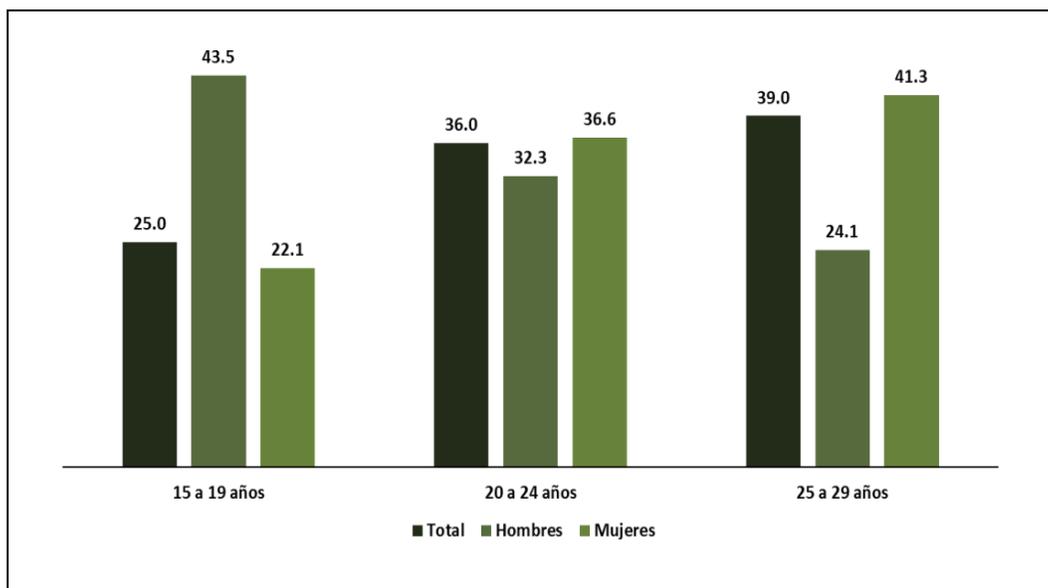


Figura 1. Distribución porcentual por sexo y grupos de edad de la población de 15 a 29 años, sin acceso a trabajo y educación. Fuente: INEGI, 2018.

Sobresale el hecho de que la mayor proporción de las mujeres jóvenes que no cuentan con un trabajo remunerado y no tienen acceso a educación se concentraba en el grupo de 25 a 29 años (41.3% del total de mujeres jóvenes); mientras los hombres se concentran en el grupo más joven, 43.5% del total de los hombres jóvenes sin acceso a trabajo y educación, tiene de 15 a 19 años (INEGI, 2018).

En relación a los motivos por los cuales mujeres y hombres jóvenes no cuentan con un trabajo y no pueden asistir a la escuela, según datos de la ENOE se tiene que un 62.8% (3.6 millones) se manifestó sin intenciones de incorporarse al mercado laboral debido a que tiene que atender otras obligaciones; un 14.3% se dijo disponible para trabajar, pero no buscan empleo por considerar no tener oportunidades y un 12.5% se manifestó con interés en trabajar, pero está bajo un contexto que le impide hacerlo (INEGI, 2018).

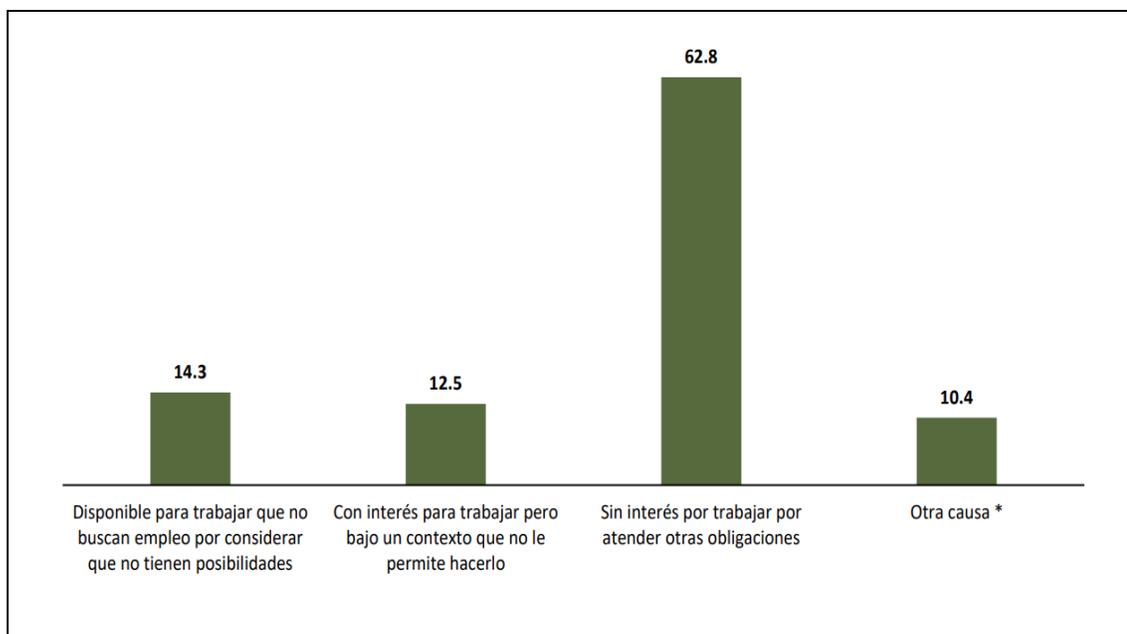


Figura 2. Distribución porcentual y según composición de la PNEA 2018, de jóvenes de 15 a 29 años sin acceso a trabajo y educación. Fuente: INEGI (2018)

La figura 2. Expone la distribución porcentual de la Población de 15 a 29 años que no cuenta con un trabajo y no asiste a la escuela, según la composición de la Población No Económicamente Activa PNEA con Datos de la ENOE al primer trimestre del 2018. Otra Causa*, incluye a la población joven económicamente no activa que se declaró como disponible para trabajar pero que han desistido de buscar empleo (0.8%) y a los jóvenes con impedimentos físicos para trabajar (2.2%) (INEGI, 2018).

En otra de las fuentes consultadas (Cámara de Diputados, 2018b) se caracteriza al segmento de jóvenes que no estudian ni trabajan México, enfocándose solo en la población de 15 a 24 años de edad, en línea con la definición de juventud de la Organización de las Naciones Unidas ONU. Indica la publicación que según datos de la ENOE al segundo trimestre de 2018, del segmento de la población de 15 a 24 años que no contaban con trabajo, ni estudiaban en México, aproximadamente 44.73% cuenta con secundaria, 28.94% tiene estudios de preparatoria, 13.15% cuenta con primaria, 6.84% tiene una carrera técnica o profesional, 2.39% no tiene estudios, 0.10% cuenta con maestría, 0.05% no sabe y 0.02% simplemente cuenta con estudios de preescolar.

Tanto el nivel educativo, como el contar con experiencia laboral son aspectos primordiales para la juventud que no estudia ni trabaja, ya que de estos factores también puede depender la posibilidad de movilizarse del espacio de transición en el que se hallan, e incorporarse en el mercado laboral y/o retomar un proceso formativo.

Así quienes tienen un menor nivel académico y no cuentan con experiencia laboral, podrían tener mayores dificultades en cuanto a posibilidades de realizar una

labor remunerada o en el caso de hallarlo, no poder contar un trabajo de buenas condiciones laborales.

Otros datos importantes son los publicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2018), en el informe La Educación Obligatoria en México donde se presenta un apartado titulado Jóvenes que no estudian, ni trabajan. En el cual con base en datos de la ENOE al segundo trimestre de 2016, realiza una descripción acerca de las actividades a las que se dedica esta población. A partir de estos datos se elaboró la Figura 3, que muestra la distribución de la población según el tipo de actividad realizada.

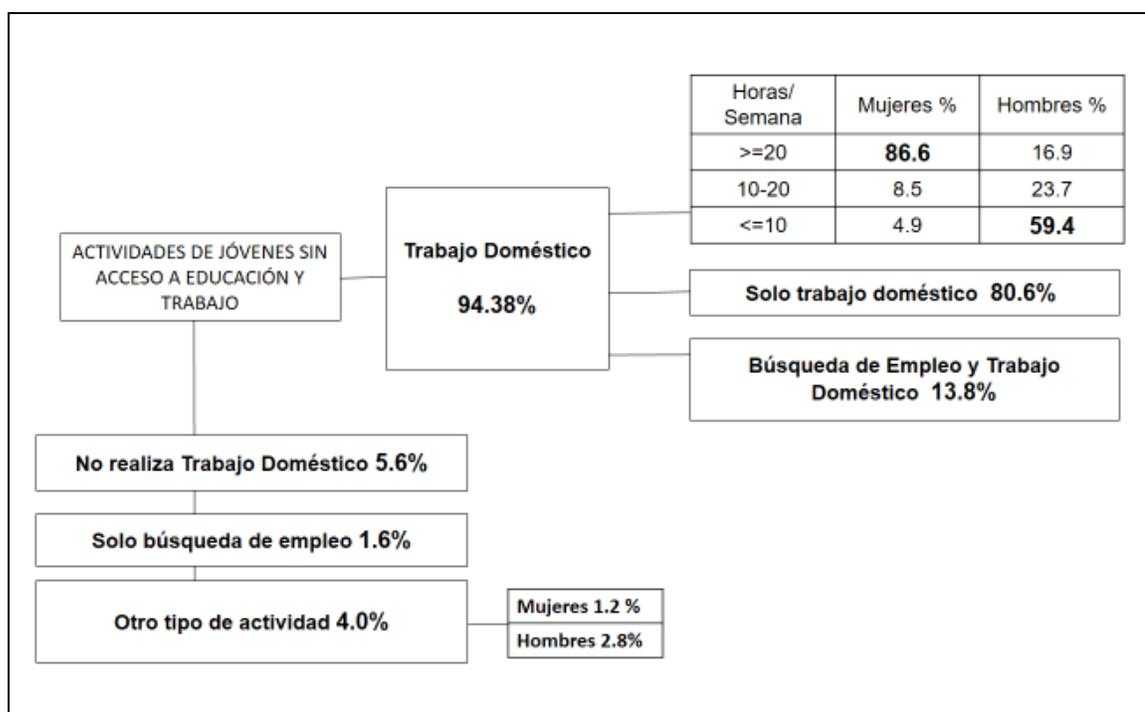


Figura 3. Distribución por tipo de actividad de la población de 15 a 29 años de edad en México, sin acceso a educación, ni trabajo. Fuente: Elaboración propia a partir de datos del informe La Educación Obligatoria en México del INEE (2018)

Así del total de las personas entre 15 y 29 años de edad que en el 2016 no tenían acceso a trabajo, ni educación, un 94.38% realizaban trabajo doméstico semanalmente (además de otras actividades); de éstos, 77% dedicaba más de 20 horas a la semana a actividades en el hogar, la mayoría eran mujeres (86.6%), frente a solo un 16.9% de los varones.

En cuanto al tipo de actividad que llevan a cabo, 1.6% se dedicaba exclusivamente en la búsqueda activa de empleo, 13.8% buscaba empleo y realizaba trabajo doméstico al mismo tiempo y 80.6% se dedicaba exclusivamente al trabajo doméstico; tan solo un 4% realizaba otro tipo de actividades no declaradas en la encuesta (INNE, 2018).

De estos datos es importante mencionar que posiblemente hay un mayor porcentaje de hombres, que de mujeres jóvenes buscando incorporarse al mercado laboral remunerado, debido a que la mayoría de las mujeres que no pueden estudiar, ni pertenecen al mercado laboral, ya realizan un trabajo aunque no remunerado: el trabajo doméstico en el hogar.

Respecto de la ubicación geográfica de jóvenes sin acceso a educación, ni trabajo, en México la mayoría un 54% se encontraban en localidades urbanas (más de 15000 habitantes), seguido de 30.5% habitaba en localidades rurales (menos de 2500 habitantes) y tan solo un 15.6% vivía en localidades semiurbanas (entre 2500 y 15000 habitantes). De quienes viven en localidades urbanas la mayoría contaba con educación básica o educación media superior, de modo contrario en el contexto rural, la mayor proporción tenía menos de la educación básica (INNE, 2018).

De otra parte, datos estimados por la ENOE para la Ciudad de México al Segundo Trimestre 2018, señalan que del total (8,791, 061) de la población en esta entidad, el 15.20% (1,336,728) son mujeres y hombres entre los 15 a 24 años edad. De este segmento poblacional juvenil el 13.20% (176,395) no tienen acceso a trabajo, ni educación (Cámara de diputados, 2018b).

En cuanto a desagregación por sexo, de entre el total de los hombres (668,832) de 15 a 24 años, un 8.19% (54,773) no tienen acceso a educación y trabajo; mientras del total de las mujeres (667,896) en ese mismo segmento de edad, un 18.21% (121,622) no tienen acceso a educación y trabajo (Cámara de diputados, 2018b).

Entonces cuando se habla de la problemática “ninis” en los medios de comunicación, y se les señala como la población joven que no hace nada, se genera una percepción negativa y errada del fenómeno, sin tener en cuenta las variables que llevan a la incidencia de este, como el hecho de que la mayoría de personas en esta condición son mujeres jóvenes, dedicadas al trabajo doméstico no remunerado.

1.4 El uso problemático término “nini”.

El eje central de este estudio, son mujeres y hombres jóvenes que no tienen acceso a educación, ni trabajo. Como ya se comentó se ha denominado esta población como nini y aunque el estudio hace un exploración del fenómeno apartándose del uso de este término “ninis”, de todas maneras resulto importante revisar de donde viene el termino y la connotación que el termino tiene.

Se revisó entonces qué significa el término “Ninis” y que se entiende desde el uso de este término. Si bien distintas organizaciones y autores han señalado algunas características en relación al término, al parecer no existe una definición única y precisa de este; solo se puede afirmar que en general hace referencia a jóvenes que ni estudian, ni trabajan, por distintas razones o circunstancias.

Un antecedente al término “NINIS”, es su acrónimo, el término NEET acuñado en el Reino Unido a finales de la década del decenio de 1980. Y que en inglés es la expresión “*Not in Employment, Education or Training*” (Ni trabaja, ni estudia, ni recibe formación).

La definición del término en inglés, a diferencia del término en español, se refiere a los que actualmente no tienen un trabajo, no están matriculados en la formación o no son clasificados como estudiantes. Es una medida de la retirada del mercado de trabajo y tal vez de la sociedad en general. (Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo Eurofound, 2012)

El uso del término empezó a extenderse en los países europeos debido al impacto desproporcionado de la recesión en los jóvenes (menores de 30 años) donde la tasa de desempleo alcanzó casi el doble de la tasa media. (European Monitoring centre on Change , EMCC 2012)

Así en el caso particular de España, se empezó a hacer uso del término “NINI”, para señalar los casos cuyo perfil es el de personas en paro, con experiencia, que no cree que sea posible encontrar empleo. Reguillo (2010), investigadora en temas de juventud en México, puntualiza que el término “Ninis” fue acuñado en España

inicialmente para referirse a jóvenes en paro (desempleados), que una vez alcanzado el nivel de educación superior, a falta de oportunidades laborales permanecen en casa de sus padres.

En México el término empezó a ser utilizado sobre todo desde instancias educativas, entes gubernamentales y medios de comunicación, estos últimos de manera polemizada, a través del uso de estadísticas que han centrado el fenómeno como marcadamente “problemático”.

Así un término que fue pensado para un contexto sociopolítico y económico diferente al de México, fue imbricado en este país y con ello se han ido gestando ideas, concepciones y formas de pensar acerca de este fenómeno.

De otra parte es posible encontrar algunos autores e instancias hacen una descripción del término, a partir de asignar algunas características que en algunos casos recaen sobre las personas y no sobre el fenómeno.

Blanco (2003, p 164) plantea que se puede pensar en cuatro tipos de jóvenes: que estudian, que trabajan, que estudian y trabajan y jóvenes que ni estudian ni trabajan. Mencionando que los jóvenes que estudian representarían el ideal de juventud, por ser una posición normal y privilegiada. En tanto los jóvenes que estudian y trabajan, son aquellos jóvenes con recursos económicos limitados, que deben laborar para mantener sus estudios y/o ayudar en sus casas. Quienes no estudian, pero trabajan por distintas razones entre ellas la deserción escolar, por motivos económicos o sociales; y finalmente los jóvenes que ni estudian ni trabajan, según este autor son jóvenes que independientemente de los recursos económicos con que cuenten, abandonan la

escuela y responsabilidades familiares o sociales porque “Son atraídos por la aventura, las drogas, los delitos, la vagancia, una militancia en favor de algo, y viven en un mundo propio creado según sus necesidades y expectativas”.

Esta clasificación de Blanco (2003) deja de lado aspectos, como las oportunidades de empleo y de educación, y relaciona el fenómeno como con problemáticas que se asocian a la juventud de manera estigmatizadora: las drogas, la delincuencia y la vagancia.

De otro lado, tenemos lo que se expone en el informe de la 95ª Conferencia Internacional del Trabajo, realizada por la Organización Internacional del Trabajo OIT, en el 2006, donde se menciona que:

Una persona que “ni estudia ni trabaja”, solo se podría definir como desanimada en el sentido estricto, si la misma asegurase haber querido trabajar; no obstante a falta de información sobre el deseo de trabajar, este concepto del joven que “ni estudia ni trabaja” es una referencia útil para medir los recursos aprovechados, ya que incluye tanto el número de desempleados como el número de trabajadores desanimados y el número de personas que no tienen deseos de trabajar por la razón que sea. (Organización Internacional del Trabajo, 2006, p.120)

La OIT (2006) atribuye la disminución de la juventud en la fuerza laboral a dos factores, uno positivo y uno negativo; el factor positivo sería el incremento del número de jóvenes que estudian por periodos de tiempo largos y el negativo sería el aumento de jóvenes que se encuentran desinteresados en buscar un empleo, porque consideran que hay muy pocas posibilidades de encontrar uno adecuado.

Así mismo, en el documento la OIT (2006) reconoce que en los países con bajos ingresos, la mayoría de jóvenes no puede seguir estudiando debido a la falta de infraestructuras educativas, o el costo elevado de los estudios, por lo cual aceptan cualquier empleo para ayudar a su sostenimiento y/o al de sus familias.

De otra parte, un documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2009) pone de relieve la gran heterogeneidad que hay en cuanto a población juvenil, empleo y educación; ya que si bien hay jóvenes que solo estudian y están preocupados por la calidad de la educación, también hay quienes solo trabajan y se interesan por condiciones favorables de empleo, y están también quienes trabajan y estudian, o quienes no trabajan ni estudian.

Respecto de estos últimos, detallan que en Latinoamérica esta juventud nació en la década de los 80's, en periodos de crisis sociales y económicas y crecieron en los 90's donde los cambios laborales se inclinaron hacia la inestabilidad, lo cual generó una "crisis de referentes", en cuanto a las pocas expectativas de proyección laboral que un joven puede tener hacia el futuro. Donde un(a) joven al vislumbrar que los esfuerzos realizados al estudiar o acumular experiencia laboral, no se reflejan en mejores condiciones de trabajo, se inclina por la frustración, la apatía, el desencanto, el no estudio o no trabajo (CEPAL, 2009).

Esta descripción del fenómeno, aunque plantea aspectos estructurales, históricos, sociales y económicos que enmarcan la problemática, finalmente pone la responsabilidad de no vincularse laboralmente o no estudiar sobre las personas jóvenes y no precisamente sobre factores como la inestabilidad laboral. Como si la juventud no

quisiera esforzarse por estudiar y trabajar, sin tener en cuenta que las condiciones laborales y educativas pueden no ser favorables para la juventud.

En México el Consejo Nacional de Población CONAPO (2010) menciona que se utiliza el término “NINI” para hacer referencia al sector juvenil de la población que declara no estudiar, ni trabajar. Según esta entidad, la definición empezó a ser usada con fines estadísticos, en documentos como la ENOE al segundo trimestre del 2009, donde los datos comprenden como población joven a personas entre los 15 y 24 años de edad. Centrando los datos en que la persona se identifique a sí misma en la situación de desempleo y fuera del sistema educativo.

Aunque en este caso el término se usa con fines estadísticos y se toma en consideración como la juventud se identifica a sí misma, desempleada o no, en proceso educativo o no. Cabe aquí resaltar que hacer uso del término desde una instancia gubernamental, es en cierta medida oficializar el uso del mismo.

Se tiene entonces con esta revisión de algunas de las definiciones y usos dados al término “nini”, que se señala a la población juvenil como problemática por no trabajar y por no estudiar, sin tomar en cuenta el fenómeno en relación a las condiciones de género y vulneración social.

1.5 Legislación y Programas Públicos para la educación y el trabajo en la Juventud.

La educación y el trabajo son derechos inalienables, enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Por ello el estudio de la juventud que no trabaja ni estudia, implica abordar el fenómeno haciendo una mirada de la legislación y las políticas públicas de juventud en cuanto al trabajo y la educación tanto México, como en la Ciudad de México.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala en el artículo 123, que toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil. Y el artículo 3º indica que todo individuo tiene derecho a recibir educación.

En cuanto a los derechos de los jóvenes, en México se reconocen los derechos para esta población contemplados en:

La Convención sobre los Derechos del Niño; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (firmada pero no ratificada por México); la Declaración de Lisboa sobre Políticas y Programas Relativos a la Juventud; las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil; el Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el Año 2000 y Años Subsiguientes; así como la Declaración de Guanajuato, resultado de una consulta a organizaciones de la sociedad civil y de gobiernos participantes durante las sesiones de trabajo en la Conferencia Mundial de Juventud, realizada en México en 2010 (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación CONAPRED, 2011).

Pero aunque la Constitución Política Mexicana reconoce y protege los derechos de las personas jóvenes, en el artículo 1º (Toda persona goza de los derechos humanos y garantías reconocidos por ella y por los tratados internacionales firmados y ratificados

por el estado mexicano). A nivel nacional, (al año 2015) no existía una Ley de Juventud, aunque se dio una iniciativa en el 2016 en la cámara de diputados para crear una Ley General de Juventud, hasta el momento sólo existe la Ley del instituto Mexicano de la Juventud, que rige al Instituto rector de las políticas para la juventud. Y para la Ciudad de México, se tiene la Ley de los Derechos de las Personas Jóvenes en la Ciudad de México (Asamblea Legislativa del Distrito Federal, 2015).

En el Título segundo de esta Ley, se promulgan los Derechos de las Personas Jóvenes, el Capítulo II de este Título se refiere al Derecho al Trabajo y el Capítulo III a Jóvenes Emprendedores, mientras en el Capítulo IV se plantea todo lo relacionado al Derecho a la Educación.

Respecto del Derecho al trabajo, la Ley formula que las personas jóvenes tienen derecho a un trabajo digno, bien remunerado, que tome en cuenta edades, seguridad, aptitudes, vocación, coadyuve al desarrollo personal y profesional. Y que el Gobierno procurará que el trabajo de las personas jóvenes no interrumpa su educación promoviendo condiciones que permitan la capacitación laboral, el empleo, prácticas profesionales, actividades de inserción y calificación.

En cuanto el Derecho a la Educación, la ley plantea que las personas jóvenes tienen derecho a recibir educación pública laica y gratuita.

El Gobierno reconoce que el derecho a la educación es opuesto a cualquier forma de discriminación y garantizará la universalización de la educación media, en el ámbito de su competencia. Y que el Derecho a la Educación incluye acceso a programas

educativos, de capacitación, educación integral en sexualidad, alfabetización, profesionalización o continuar preparándose para el desarrollo personal y social.

De otro lado, la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (2010) en el capítulo 23 del Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal, acerca de los derechos de las y los jóvenes, estableciendo estrategias de acción e identificando entes públicos responsables y corresponsables, para el cumplimiento de los derechos a la educación, al trabajo y derechos humanos laborales de las y los jóvenes.

Teniendo en cuenta este marco legislativo en cuanto a educación y trabajo para la juventud en la Ciudad de México, y que debe ser principalmente el Estado el encargado de dar cumplimiento de estos derechos, se cuestiona entonces, cuáles son las acciones que se realizan desde entes gubernamentales para que se ejerzan dichos derechos, pues es claro que las personas jóvenes que no estudian ni trabajan, estarían siendo vulneradas en el cumplimiento de esas garantías.

En el momento de inicio de la realización presente estudio se llevó a cabo una revisión del Programa de Derechos Humanos de la Ciudad de México y de los programas que ofrecía el Gobierno de la Ciudad de México. Al momento de finalización de este estudio, el gobierno y las líneas de trabajo en temas juveniles han cambiado. A continuación se presentan los programas encontrados inicialmente, para luego pasar a los que se han propuesto a partir del 2019.

Así de los programas que se ofrecían en la entidad en materia de trabajo y educación para mujeres y hombres jóvenes en la Ciudad de México se encontraron los siguientes programas (COPRED, 2011):

Bachillerato a Distancia: Es un programa educativo, gratuito con validez oficial que surgió en 2007 de la Secretaría de Educación del Distrito Federal en acuerdo con UNAM como opción para regularizar el rezago educativo e integrar a los capitalinos al nivel medio superior y superior. En 2012 se cuenta con doce generaciones de estudiantes de las 16 delegaciones políticas en asignaturas y dos más cursando propedéuticos, 30 sedes delegacionales y 43 Edu@ulas (centros de cómputo) en el DF.

Prepa Sí: El programa de Estímulos para el Bachillerato Universal PREBU ofrece estímulos económicos a jóvenes estudiantes de educación media superior que habitan en el D.F. e inscritos en instituciones públicas de la entidad y que además no cuenten con otro estímulo similar. Su propósito es disminuir el abandono escolar por falta de recursos económicos.

Jóvenes en Impulso: El Programa Jóvenes en Impulso se encuentra diseñado para abarcar a la población juvenil que se encuentre entre los 14 a 29 años de edad, que radican en el Distrito Federal y se encuentren inscritos en la educación de nivel medio superior o superior. Los apoyos que el programa brinda son: la oportunidad de participar en alguna práctica o brigada comunitaria con un apoyo económico de \$800 (Ochocientos pesos) mensuales que les permite desarrollar habilidades deportivas y recreativas en diferentes campos así como la capacitación para el trabajo o en el ámbito artístico y cultural.

Programa de Educación Abierta y a Distancia (PEAD): Es un programa de La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), que inició 2007 y tiene acciones

encaminadas a impulsar modalidades educativas abiertas y a distancia que complementen y diversifiquen su oferta educativa.

Educación Garantizada: En caso de fallecimiento de los padres garantiza la educación a los estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior, a las escuelas públicas del DF a través del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF DF) y la Secretaría de Educación del Distrito Federal, tomando como eje principal abatir la deserción por falta de recursos económicos.

Analfabetismo Cero en la Capital: Se dirige a garantizar la equidad educativa en los grupos poblacionales del DF en situación de deuda educativa, así como en condiciones históricas de exclusión social, económica y política. Opera desde el 2007, como respuesta ante las situaciones de inequidad y exclusión educativa que viven diferentes sectores de la sociedad, en su mayoría hablantes de lengua indígena, y personas en condiciones de vulnerabilidad, es decir; madres solteras, personas con discapacidad, migrantes, personas en pobreza extrema. Tiene 3 líneas de acción, Centros Comunitarios, Figuras Facilitadoras y Analfabetismo Cero.

Programa de atención integral a jóvenes desempleados (LA COMUNA): Es un espacio que ofrece atención especializada a jóvenes, entre 15 y 29 años de edad. Se dedica principalmente a promover su inserción social y laboral. Se divide en cinco áreas temáticas básicas: Empleo y Producción, Educación y Capacitación, Cultura y Recreación, Salud y Derechos Humanos. Ofrece los servicios de: asesoría integral personalizada a jóvenes seguimiento a procesos; fortalecimiento del proceso (talleres y cursos de capacitación: vocacionales, culturales de sexualidad, diseño de materiales de

difusión; acciones conjuntas de canalización a diferentes instituciones de la red de servicios en los sectores público, privado y social; inserción comunitaria difusión: Comuna Móvil.

Seguro de Desempleo: Es un sistema de protección a desempleados(as) que se traduce en un beneficio económico de 30 días de salario mínimo, que se entrega por un periodo de 6 meses, a trabajadoras y trabajadores desempleados habitantes del D.F. mayores de 18 años.

Programa de Atención a la Sociedad de la Esquina (PASE): Este programa de Secretaría de Educación del D.F. está dirigido principalmente a jóvenes de la Ciudad de México que no estudian ni trabajan, a través de los cuales se busca acercar a los jóvenes a actividades que contrarresten las nulas expectativas que tienen de su preparación académica o de su incorporación al trabajo. Destinando 110 espacios: 60 centros comunitarios y 50 cibercentros; en donde se imparten diversos cursos de capacitación con la intención de acercar a este segmento a los sistemas educativos escolarizados, a distancia o abiertos; así como a actividades deportivas y artísticas y de capacitación para el trabajo.

De otra parte la Secretaria de Educación Pública SEP (2010), trazaba algunas acciones institucionales dirigidas a jóvenes, mayormente enfocadas a ampliar las oportunidades educativas y expandirlas a través de las modalidades abierta y a distancia:

- Acciones para atender el rezago educativo.

- Acciones para facilitar la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo y estimular el emprendimiento y la formación de negocios (capacitación laboral, incentivos a la primera contratación, prácticas profesionales, reformas a las leyes laborales).
- Impulso a servicios sociales públicos para reducir el tiempo dedicado a tareas domésticas (guarderías, estancias).
- Programas de becas de capacitación para el trabajo: servicio que presta la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y por la Secretaría de Educación Pública. Según datos de la SEP al 2010 habían entregado casi 600 mil becas de capacitación para el trabajo, de los cuales más de la mitad se otorgaron a mujeres. A su vez, en el sector educativo, sólo durante 2010 atendió directamente a 1,345,000 alumnos
- Programas de becas: para propiciar el acceso y permanencia en la educación de jóvenes mayores de 15 años, al 2010 las cifras eran de casi 2.4 millones de becas.
- Servicio Nacional de Empleo: realiza acciones para propiciar una adecuada intermediación entre demandantes y oferentes de empleo.

De los programas aquí enunciados, lo que se puede observar es que en gran medida están destinados a población escolarizada. Consistiendo principalmente en otorgar apoyos económicos. Resultan pocas las acciones que se emprenden en espacios comunitarios y con población no escolarizada. Y los dirigidos particularmente a jóvenes que no trabajan ni estudian, parecen no tener la estructura, ni cobertura adecuada para la intervención en la problemática.

Como lo es el caso del **Programa de Atención a la Sociedad de la Esquina (PASE)**, que desde su nombre deja ver la percepción que tenía el gobierno de la Ciudad de México acerca de las personas jóvenes que no asisten a la escuela o no trabajan. Y que genera una connotación negativa de la juventud al denominarla “sociedad de las esquinas”, invisibilizando la heterogeneidad de esta población y las condiciones de género y vulneración social que intervienen en la problemática.

Lo revisado hasta aquí acerca de la legislación y programas públicos en temas de educación y trabajo que estaban dirigidos a personas jóvenes, permite observar que la Ciudad de México demandaba propuestas más aterrizadas a las características de una población juvenil que es altamente heterogénea como grupo poblacional y en cuanto a condiciones de género y de vulneración social.

A continuación se nombran y describen algunos de los Programas Gobierno de la Ciudad de México (2019) publicados en la Gaceta Oficial de la Ciudad de México al 18 de enero de 2019.

En cuanto a programas que atienden problemáticas relacionadas al tema educativo están:

Programa Educación Garantizada: Se menciona este programa si bien está dirigido al segmento poblacional de menores de edad (niñas, niños y adolescentes) brindando un apoyo económico mensual, podría beneficiar a algunos jóvenes entre 15 y 18 años a en riesgo de abandonar la escuela debido a que han perdido el sostén económico familiar por el fallecimiento o incapacidad total y permanente del padre, madre o tutor/a.

Programa Talleres lúdicos, culturales, deportivos y de fomento al empleo en Centros DIF-CDMX: Consiste en talleres que se pueden tomar en el Centro de Capacitación y Adiestramiento para Instructores y Técnicos son: inglés, computación básica, computación avanzada, automatización industrial, máquinas y herramientas, dibujo publicitario, manufactura por computadora, robótica, electricidad, reparación de computadoras, serigrafía, carpintería y electrónica digital. Si bien este programa podría beneficiar a jóvenes que se quieran capacitar para el empleo, tiene el inconveniente de que tiene un costo (por cuatrimestre de \$235.00 pesos) lo que impide la participación de quienes no cuentan con recursos económicos.

Programa “Educación para la Autonomía Económica en PILARES Ciudad de México 2019”: está destinado principalmente a Mujeres jefas de familia, jóvenes entre 15 y 29 años de edad de la Ciudad de México, intenta abordar la problemática de la inequidad en el ingreso, desfavorable para las mujeres en relación con los hombres en espacios de productividad económica. Este programa se inserta dentro del programa Ciberescuela donde se podrán aprender técnicas para la producción de bienes y la prestación de servicios, formarse para el empleo, para el cooperativismo o el establecimiento de un negocio familiar; un área de arte y cultura que garantizará el acceso a los derechos culturales a las comunidades y reconocerá y potenciará las expresiones culturales y artísticas en consonancia con la diversidad y libertades creativas inherentes a esos derechos; y un área de deporte que favorecerá la activación física y el desarrollo deportivo comunitario.

Programa “Ciberescuelas en PILARES, 2019”: es un programa de nueva creación, con antecedentes están en la Delegación Tlalpan donde durante el año 2004 se llevó a cabo la instalación de una red de 22 Cyber Tlalpan establecidos en zonas de alta marginalidad de la demarcación, con el fin de facilitar el acceso a la población a Internet en espacios equipados con computadoras. Para el 2019 el programa se plantea que especialmente las y los jóvenes de entre 15 y 29 años de edad, puedan usar el programa para concluir estudios de primaria, secundaria o bachillerato, e incluso recibir asesoría a nivel de educación superior; un área de educación para la autonomía económica. El programa social “Ciberescuelas en PILARES 2019”, trata de ofrecer la infraestructura, equipo, mobiliario y uso gratuito de TICs, cuyos elementos son indispensables para facilitar las condiciones de trabajo de las personas que desean iniciar o continuar con sus estudios, retomando las opciones educativas en línea que ofrecen la Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Colegio de Bachilleres y la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU).

En cuanto a programas en el tema de Trabajo en la Ciudad de México para el año 2019 están:

El Programa Mi Primer Trabajo: busca vincular a los jóvenes que buscan emplearse con las empresas establecidas en la entidad que cuentan con una oferta de puestos de trabajo. El programa busca orientar a contribuir a la obtención de experiencia y competencias laborales en la población juvenil que busca activamente empleo y que facilite su contratación; mediante su inserción a prácticas laborales en empresas del

sector formal. Los jóvenes reciben apoyos económicos para su manutención para ampliar sus alternativas, bajo tres esquemas: a) Apoyo y Estímulos a la Vinculación Laboral, Apoyo a la Práctica Laboral y Apoyo a Estancias Profesionales en Empresas.

Programa social “seguro de desempleo”: El Programa Seguro de Desempleo atiende al universo constituido por las personas trabajadoras de 18 años de edad y hasta los 67 años con 11 que se encuentran en la búsqueda de un nuevo empleo y residen en la Ciudad de México, que hayan sido despedidas de manera injustificada del sector formal laboral. La edad de acceso al programa es de 18 años y hasta 67 años 11 meses. Tiene el objetivo de crear las condiciones adecuadas para contribuir a su reincorporación laboral, en estricto cumplimiento al artículo 2 de la Ley de Protección y Fomento al Empleo de la Ciudad de México. Se pretende conseguir una cobertura cercana al 25% del total de la población desempleada de la Ciudad de México

Programa fomento al trabajo digno: Este programa otorga en el corto plazo apoyo económico y capacitación para el trabajo, acceso a proyectos de ocupación temporal en acuerdos institucionales, recursos para su movilidad o asistencia técnica, equipamiento y asesoramiento para consolidar proyectos de autoempleo, a la población desempleada y/o subempleada habitante de la Ciudad de México de 16 años y más, que enfrenta problemas para obtener empleo; facilitando con ello su acceso al trabajo digno.

Programa de Modalidad Compensación a la Ocupación Temporal (COT):

Apoya a Población desempleada residente de la Ciudad de México, de 16 años y más, con interés en participar en el desarrollo de actividades de carácter temporal, en el marco de proyectos locales y/o regionales de carácter gubernamental, social y/o

comunitario de instituciones públicas o privadas, que le permita contar con ingresos para atender sus necesidades básicas y continuar su búsqueda de empleo.

En esta modalidad, busca otorgar apoyo económico a personas desempleadas y subempleadas, principalmente mujeres, que dedican su tiempo y esfuerzo al cuidado de sus familiares en situación de dependencia (población infantil, adulta mayor o con alguna discapacidad), en el marco de la estrategia denominada “Economía del Cuidado”, para lo cual también se acordarán proyectos institucionales con dependencias públicas u organizaciones de la sociedad civil.

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL PARA ABORDAR EL ESTUDIO DE LA JUVENTUD SIN ACCESO A EDUCACIÓN FORMAL Y TRABAJO REMUNERADO

Este capítulo hace referencia al posicionamiento teórico desde el que se llevó a cabo a la investigación. El capítulo empieza por describir los principales conceptos desarrollados desde la Teoría de las Representaciones Sociales (en este apartado R.S.), aclarando que el estudio se centró en explorar el contenido presente en las R.S.

Posteriormente se pasa a revisar algunas propuestas que se han dado para estudiar problemáticas que afectan la juventud como grupo poblacional, principalmente desde el uso del término Vulnerabilidad Social, para tomar distancia de este concepto y explicar que el posicionamiento teórico en este estudio se da desde el uso del término Vulneración Social ya que como se explica en este capítulo, encierra una connotación diferente.

Finalmente se aterriza en plantear que se toma la perspectiva de la Teoría de Género Feminista como marco interpretativo para analizar el problema de no acceso al trabajo y la educación, en tanto que puede ser entendido como situaciones de Vulneraciones Sociales que se traducen en cuestiones de Justicia Social condicionadas por el Género.

2.1 Representaciones Sociales

Para aclarar de donde viene el concepto de R.S., es necesario remitirse a Emilio Durkheim (2006) quien fue uno de los primeros teóricos (en 1898) en desarrollar el

término de Representación desde la teoría de la sociología refiriéndose a las representaciones colectivas y además propuso que el análisis de estas le correspondían a la sociología y el de las representaciones individuales a la psicología.

Años después, Moscovici (1979) retomó parte de la propuesta de Durkheim y planteó el concepto de R.S. en el texto “El Psicoanálisis su imagen y su público”, ese documento fue el resultado de una investigación realizada en Francia, que estudió la penetración del psicoanálisis en la sociedad de esta ciudad, allí Moscovici formuló además la utilización de algunas técnicas para el análisis de las R.S., retomando metodología de la sociología.

Es así como se llegó a la elaboración del concepto de R.S. y al desarrollo de una teoría que se ha movilizó dentro de las ciencias sociales conformándose como un enfoque teórico que integra lo individual con lo colectivo, lo simbólico con lo social y el pensamiento y con la acción.

La teoría de las R.S. es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social, porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas que no se cierra a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a estructuras sociales.

Moscovici (1979) plantea que la R.S.: “es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p.17-18).

Así cuando las personas se interrelacionan en un grupo o contexto social y hacen referencia a fenómenos de su realidad describiéndola, señalándola, simbolizándola, haciendo valoraciones o contándola, están construyendo R.S.; están interactuando desde este marco con los otros y con el propio fenómeno que se han representado, configurando praxis cotidianas basadas en R.S.

Entonces por ejemplo en un grupo social, en este caso mujeres y hombres jóvenes de la Ciudad de México sin acceso a educación o trabajo remunerado que participaron en este estudio, podrían encontrarse realizando acciones frente a los fenómenos sociales con los cuales se relacionan: Educación y Trabajo y estas acciones podrían estar guiadas por las R.S. que como actores que forman parte de ese grupo social, han construido en su vínculo no solo con estos fenómenos, sino además en la relación con otros grupos o actores sociales; ya que las R.S. son precisamente conocimiento de sentido común, socialmente elaborado y socialmente compartido.

Según Moscovici (1979) las R.S. tienen tres dimensiones. La dimensión “Información”, a la cual corresponderán los contenidos cognitivos; por ejemplo la información con la que cuentan las personas jóvenes de la Ciudad de México acerca de la educación y el trabajo, sería el conocimiento compartido por ellos y por las personas que los rodean y que puede estar integrado por los conocimientos e informaciones adquiridos a través de la experiencia cotidiana con estos objetos de representación en la escuela, en el trabajo, en la familia, en la comunidad en la que viven.

Una segunda dimensión es la dimensión “Campo de representación”, la cual remite a las imágenes o símbolos que asignan los sujetos a los objetos sociales que se

representan. Un elemento importante a mencionar aquí es que en las R.S. estas imágenes o símbolos tienen un sentido figurativo.

Moscovici (1979) utiliza el concepto “Figura” para indicar que va más allá del reflejo de la realidad cual fiel espejo, sino que contiene elementos de producción propios del sujeto, de este modo esta “figura” siempre estará asociada al significado que se le atribuya al fenómeno u objeto social que se representa.

Al respecto de la dimensión denominada por Moscovici (1979) “campo de representación”, Jodelet (1984), añade que representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es solo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente.

Finalmente la tercera dimensión de contenido de la R.S., que describe Moscovici (1979) es “la actitud”, hace referencia a la orientación en relación al objeto o fenómeno representado, estas actitudes se pueden ver reflejadas en las acciones y según sea la representación que posea acerca de un objeto social, se tendrá una actitud que orienta a actuar frente a eso que se representa. En el caso de la juventud sin acceso a la educación y el trabajo remunerado, la “actitud” hacia la educación y el trabajo, puede estar mediada por las R.S. que tengan acerca de estos objetos sociales.

Reid (1998, en Araya, 2002) es otro autor que también hace una descripción acerca del contenido de las R.S.; menciona que el conocimiento de sentido común, hace parte de la representación y está conformado por contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos.

En la descripción de Reid (1998, en Araya, 2002), el contenido cognitivo correspondería a lo que Moscovici denomina información y el contenido simbólico al campo de representación, pero un aspecto importante es justamente que este autor llama la atención sobre el contenido afectivo presente en la R.S. Este aspecto lleva a reconocer que parte del contenido de las R.S. está mediado por las emociones y sentimientos que se generan en la relación del sujeto con el objeto representado, pero además en la interacción con otros sujetos que a su vez se relacionan con ese objeto de representación.

De esta manera las R.S. organizan conocimientos, imágenes, actitudes y afectos respecto de los objetos.

Otra de las funciones de la R.S. es realizar orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, también en las formas de organización y comunicación Araya (2002). Entonces las R.S. resultan imprescindibles para la interacción en la vida cotidiana, tanto para la relación con los objetos sociales, como con los otros.

En ese sentido se elaboran R.S. no solamente acerca de objetos concretos existentes en la realidad, sino además y principalmente de objetos abstractos, contruidos social y culturalmente, como lo son en este caso la educación y el trabajo.

De esta manera las R.S. tiene también la función de: “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible” (Farr, 1986, p.503). Lo que los sujetos viven, sienten, perciben, conocen, aprenden a través de la interacción es asimilado gracias a procesos cognitivos que permiten hacer propia toda esta información y asociar lo nuevo a ideas y conceptos preexistentes en el sistema de pensamiento.

En el caso de las representaciones sobre la educación y el trabajo se podría considerar que las R.S. se construyen en el proceso mismo de la interacción de las personas jóvenes sin acceso al trabajo remunerado y a la educación, con otras personas al interior de estructuras sociales como la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad; todo esto dentro de un marco cultural y contextual específico, el de la Ciudad de México.

Esta relación entre lo circulante en el contexto y lo representado por cada sujeto que hace parte de un colectivo, le da un carácter dinámico a las representaciones y permite observar “cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social” (Jodelet, 1986).

Otro aspecto importante acerca de las R.S. es que estas son a la vez productos y productoras del conocimiento de sentido común, que se concretan en formas y contenidos figurativos. Y esta característica de las representaciones, implica dos procesos: Objetivizar y Anclar, estos procesos permiten explicar y entender cómo se configura una R.S.

Según Moscovici: “Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos (citado en Jodelet, 1986, p.480).

La objetivación es el proceso mediante el cual aquello que parece intangible o abstracto se hace concreto, convirtiendo toda la información en algo que puede ser comprendido y asimilado; lo que inicialmente se presenta como algo desconocido se apropia y se hace de uso común a través de una elaboración estructurante de la R.S. en la que asigna una imagen al objeto representado.

Así mediante la objetivación se concreta en el contenido figurativo de la R.S. al realizar una asociación del objeto representado con imágenes, símbolos o figuras que nutren el significado de la R.S.

En este proceso de ir objetivando prima siempre lo social y cultural, es así como de un contexto a otro, de una cultura a otra pueden ir cambiando los símbolos asignados a cada objeto social representado. Es como la representación social acerca de la educación y el trabajo, puede tener elementos particulares en el caso de una persona joven que precisamente no tiene acceso a un trabajo remunerado o que no puede continuar estudiando.

Propone Jodelet (1986) que en el caso de un objeto complejo, la objetivación implica varias fases:

En una primera fase se da la “Construcción Selectiva”, en la cual se hace una selección y descontextualización de información referente al objeto que se está representando.

Por ejemplo para representarse lo que es la educación o el trabajo, se seleccionara información en relación a los marcos de interacción (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.), según el tipo de experiencias que se hayan tenido en cuanto a educación y trabajo y también en función de criterios culturales, ya que no todos los grupos tienen un igual acceso a las informaciones. Del mismo modo en función de criterios normativos, pues tan sólo se retiene aquello que concuerda con el sistema de valores que se posee.

Para el caso de este estudio, se puede afirmar que la información en referencia a la educación y el empleo con la que cuentan las personas jóvenes es tomada a partir de las interacciones en los distintos contextos y es apropiada por estas personas, quienes al mismo tiempo que las proyectan como hechos de su propia realidad, consiguen un dominio de esa información de una manera naturalizada.

Otra fase en la elaboración de una R.S. es la “Esquematización Estructurante”, fase mediante la cual se conforma el “núcleo figurativo”, el cual haría parte de lo que define Moscovici como contenido representacional. El “núcleo figurativo” es una estructura de imagen que reproduce de manera visible una estructura conceptual, así por ejemplo la información que por las personas jóvenes pueden asociar a la educación y el empleo, se puede constituir como un conjunto gráfico que se organiza de manera coherente y que permite comprender y concretar toda la información circulante.

Finalmente en la fase de “Naturalización”, los elementos del pensamiento como ideas, información, conceptos y conocimientos asociados a la educación y el empleo, se convierten en elementos de la realidad referentes para las R.S. de estos objetos. Así se integra un conocimiento que parte de la experiencia y que se conforma a través de la interacción del sujeto con los objetos sociales que se está representando.

Siguiendo con los procesos para la elaboración de una R.S. un segundo proceso, es el Anclaje.

Moscovici (en Jodelet, 1986) afirma que el Anclaje implica: “la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte, como de otra” (p.486)

Así se sitúa en una relación dinámica al anclaje con el proceso de la objetivación, y se plantea una articulación en tres funciones básicas de la representación que Moscovici describe como: “función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (en Jodelet, 1986, p.486).

El proceso de anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender según Jodelet (1986) la manera en que se confiere el significado al objeto representado; en este caso como se confiere significado a la educación y al empleo. Y cómo se utiliza la representación ya que al ser un sistema de interpretación del mundo social, es también un marco e instrumento para la acción; en este sentido las R.S. que se tengan de lo que es la educación y el empleo, guían las formas en que las personas jóvenes se relacionan con estos objetos sociales.

Además el proceso de Anclaje, permite comprender cómo opera la integración de la R.S. dentro de un sistema de recepción y cómo se da la conversión de los elementos de este sistema con la representación.

En el caso de la juventud aquí estudiada, permite comprender cómo se integra la representación social acerca de la educación y el trabajo a los conocimientos, ideas, información con que la que ya cuentan, pero ahora desde la condición de no estudiar, ni trabajar. Ya que al ser el anclaje un proceso de enraizamiento en el sistema de pensamiento; así como la representación no surge de la nada, tampoco se inscribe sobre la nada, sino que se inserta a un sistema de pensamiento preexistente.

Por su parte Jodelet (1986) también propone que otras de las funciones del Anclaje es la de asignación de sentido, creando una red de significados alrededor de los cuales se constituyen las R.S. Y la función de instrumentalización del saber, que permite que los elementos de la representación no sólo expresen relaciones sociales, sino que también contribuyan a constituirlos.

Para resumir, se debe resaltar que anclaje y objetivación mantienen un estrecho vínculo. Y que se puede comprender el anclaje como el procedimiento a través del cual se atribuye un significado al objeto de representación y se le incorpora o integra al sistema cognitivo-afectivo de referencia, que posee la persona. Así se dispone la persona para la actuación frente al objeto o fenómeno representado, el anclaje connota la fuerza de la representación en lo social, porque desde el significado incorporado se promueve una práctica.

Y este aspecto es primordial, porque permite entender que las R.S. poseen el potencial para guiar las acciones de las personas, gracias a los procesos de objetivación y anclaje.

Por otra parte, cuando se propone el estudio y análisis de las R.S., se puede hacer también desde la propuesta estructural. En este sentido Jean-Claude Abric (2004) desarrolla una explicación acerca de cómo está estructurada una R.S. planteando la teoría del núcleo central y de los elementos periféricos de la representación.

Abric (2004) afirma que: “toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación” (p.20).

Este núcleo: “será en la representación el elemento que más resistirá al cambio” (Abric, 2004, p.20) en consecuencia se le atribuye dos funciones principales la función generadora y la función organizadora.

En el caso de la función generadora, el núcleo es el elemento mediante el cual se crea, se transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que estos elementos toman un sentido, un valor. Es decir, el núcleo de las R.S. guarda el significado primordial y constituyente de estas.

En cuanto a la función organizadora, es el núcleo central el que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación, es el elemento unificador y estabilizador de la representación. Entonces a partir del núcleo central se organiza toda la información con que se cuenta para constituir una R.S.

La estructura de la R.S es también conformada por los elementos periféricos, estos “se organizan alrededor del núcleo central, están en relación directa con el...constituyen lo esencial del contenido de la representación” (Abric, 2004 p.23).

Los elementos periféricos, cuentan con algunas funciones en la R.S.

Tienen la función de concreción, ya que son dependientes del contexto y resultan del anclaje de la representación en la realidad, permitiendo revestirla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato.

Del mismo modo tienen la función de regulación, pues desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. Y por ello también cuentan con una función de defensa, ya que es en el sistema periférico donde

las contradicciones pueden aparecer y ser sostenidas, es entonces cuando los elementos periféricos se organizan para mantener estable al núcleo central (Abric, 2004).

Una característica de los elementos periféricos de una R.S. es que están directamente ligados con el contexto, lo que los hace dinámicos y flexibles, se pueden modificar según los cambios y evoluciones contextuales, pero las adaptaciones se hacen tratando de mantener estable al núcleo. Esto debido a que si el núcleo de una R.S. cambia, ésta se modifica por completo, pues como se ha venido mencionando el núcleo es el elemento esencial, estructurante y significativo de la representación.

Entonces, toda R.S. se estructura alrededor de un núcleo central que constituye el significado de la R.S. y que organiza toda la información, conocimientos y experiencias circulantes ligados al contexto.

Hasta aquí se debe aclarar que se ha mencionado los planteamientos del enfoque estructural, ya que es importante tener en cuenta la manera en que el contenido de una R.S. se organiza. Pero que este estudio no sigue un enfoque estructural, tan solo se limitara a explorar el contenido de las R.S. e identificar elementos centrales que guardan el significado presente en estas.

Como se aclara al inicio de este documento el estudio se enfoca en conocer cuáles son las representaciones de Trabajo y Educación, que tienen mujeres y hombres jóvenes de la Ciudad de México sin acceso a educación formal y trabajo remunerado.

Siendo que las R.S. evidencian el marco cultural, social y estructural en el cual surgen. Explorar las R.S. de la educación y el trabajo, puede llevar a identificar si la situación de no encontrarse estudiando o no contar con un trabajo remunerado, se da de

manera distinta para mujeres y hombres jóvenes, es decir si están marcadas por el género, no solo en relación a la incidencia de la problemática que como se evidencia en estadísticas si es distinta para mujeres y hombres.

Así conocer el contenido presente en las Representaciones Sociales puede llevar a avanzar en el conocimiento del fenómeno más allá de los datos estadísticos para identificar qué factores culturales, sociales y de pensamiento de sentido común, están detrás del hecho de que la problemática se esté presentando de forma diferenciada por condición de género. Del mismo modo el contenido presente en las Representaciones Sociales, puede permitir identificar si el no tener acceso a educación formal, ni a trabajo remunerado se configuran como situaciones de Vulneración Social para mujeres y hombres jóvenes en la Ciudad de México.

2.2 Enfoques para estudiar la Vulneración Social de la Juventud

Cuando se habla de falta de oportunidades para el acceso al trabajo remunerado y la educación, se puede proponer que éstas son problemáticas de Vulneración Social, que tienen que ver con condiciones que van en detrimento de la calidad de vida de las personas jóvenes.

Por esta razón en este apartado se revisan algunas propuestas teóricas y de investigación que se han desarrollado desde el planteamiento del término "**Vulnerabilidad Social**". Se debe aclarar que aunque se toma este concepto como antecedente teórico, para el presente trabajo es importante abandonar el uso de la

palabra Vulnerabilidad, para pasar al uso del término “**Vulneración Social**” ya que como se explicara aquí tiene una connotación distinta.

Madrid (2016) hace una reflexión acerca de cómo Vulnerabilidad y Vulnerable, tienden a caer en un lugar común y que el uso del término “vulnerable” encierra el peligro de pensar que la vulnerabilidad es un rasgo de las personas y no de las estructuras en las que las personas viven, lo que lleva a olvidar las causas de los problemas que afectan a las personas, mientras que cuando se habla de **Vulneración**, se hace uso del verbo “vulnerar”, lo permite identificar responsabilidades y plantear transformaciones.

Teniendo esto en cuenta, aquí se citan algunos autores que trabajan el tema de la Vulnerabilidad Social, para poder indicar algunos elementos desarrollados desde este término que son de interés para este estudio y al mismo tiempo diferenciar aquellos con los cuales no hay convergencia.

El desarrollo conceptual y teórico de la Vulnerabilidad Social, se dio inicialmente desde la vinculación de la vulnerabilidad al tema de la pobreza (Bueno y Valle, 2008) y/o la exclusión social (Filgueira, 2001).

Pero después se fue planteando de manera independiente, hacia la configuración de una propuesta teórica y metodológica que permite estudiar y comprender procesos de desventaja e inequidad, cuyo análisis incluye o puede incluir la esfera social, económica, política, jurídica, ambiental, demográfica, cultural, etc.

De este modo dentro del desarrollo teórico y como objeto de estudio, la Vulnerabilidad Social ha sido abordada principalmente desde tres enfoques el individual, el estructural, y un enfoque que propone la intersección de elementos estructurales e

individuales, en este último la Vulnerabilidad Social es entendida como una configuración particular, negativa, resultante de la intersección de dos conjuntos; uno, definido a nivel "macro" relativo a la estructura de oportunidades y otro definido a nivel "micro", que hace referencia a los activos de los actores (Filgueira, 2001, p.10).

Por su parte Buso (2001) considera la Vulnerabilidad Social como: “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas” (p.8). Y describe que la vulnerabilidad de sujetos o grupos se puede expresar de varias formas: como la fragilidad/indefensión ante cambios del entorno, como el desamparo institucional del Estado, o como la debilidad interna del sujeto para afrontar los cambios.

Esta definición pone de manifiesto que en la Vulnerabilidad Social confluyen la interrelación entre factores externos (estructuras sociales) e internos (capacidades del individuo).

Dentro de este mismo enfoque se encuentra Kaztman (2000) quien propone la Vulnerabilidad Social como un enfoque que hace posible construir alternativas para el tratamiento de problemáticas sociales. Donde la vulnerabilidad es un estado que varía en relación inversa a su capacidad para controlar las fuerzas que modelan el destino o para contrarrestar los efectos sobre el bienestar.

Kaztman (2000) centra el concepto como un desfase entre las oportunidades que brinda el Estado, el mercado y la sociedad para suplir necesidades, y la posibilidad de

aprovechar esas oportunidades. Describe también que las fuerzas que afectan el bienestar pueden ser endógenas o exógenas.

Y plantea que sería posible hacer una medición de la Vulnerabilidad Social, proponiendo un enfoque que permite adquirir conocimientos sobre la heterogeneidad de la pobreza, la identificación de condiciones para generar o reforzar las capacidades de mejora y bienestar, el reconocimiento de la visión de los actores, los patrones efectivos de movilidad e integración social, la distribución de ingresos y las dimensiones estado, mercado y sociedad.

En la misma línea de lo macro y micro, lo estructural y lo individual; se encuentra Stern (2004) quien define la Vulnerabilidad Social como un concepto complejo, que comprende la interacción entre las condiciones estructurales y las situaciones coyunturales; incluyendo las dimensiones económica, social y cultural, plantea que los elementos estructurales hacen parte de un nivel objetivo y los elementos individuales están ubicados en un nivel subjetivo.

Si bien estos autores proponen que se puede realizar un estudio de la Vulnerabilidad Social, que tome en cuenta la relación entre lo macro y lo micro, lo estructural y lo individual, confluyen en la idea de que a nivel micro la vulnerabilidad tiene que ver con las capacidades de las personas para aprovechar o no las oportunidades.

Mientras, en el presente trabajo interesa entender lo macro como los elementos estructurales económicos, sociales y culturales que influyen en lo micro: los activos con los que pueden contar los individuos. Es decir, considerar la Vulneración Social hacia las personas jóvenes, como un proceso que no tiene que ver con la capacidad de aprovechar

o no las oportunidades, sino con el tipo de oportunidades que son brindadas por la estructura y en el caso de quienes no tienen acceso al trabajo remunerado y la educación, tener en cuenta que el proceso de Vulneración estaría enmarcado por una estructura que brinda oportunidades muy limitadas.

Y esta es otra de las razones para usar el término **Vulneración** Social en lugar de **Vulnerabilidad** Social, para hablar de un grupo que no es vulnerable. Sino que está siendo vulnerado al no garantizársele derechos fundamentales como la educación y el trabajo.

De otra parte, Castel (1995) elabora una distinción entre vulnerabilidad social y exclusión social. Para este autor la Vulnerabilidad social es un proceso, mientras la exclusión social es un estado.

Castel (1995) distingue tres zonas de organización o cohesión social, la zona de integración, la zona de vulnerabilidad y la zona de exclusión.

Respecto de la Vulnerabilidad Social, puntualiza que es una zona de turbulencias caracterizada por una precariedad en relación al trabajo y por una fragilidad de soportes relacionales. Distinta de la exclusión social donde hay una desafiliación total de los “desfavorecidos” (Castel, 1995).

Partiendo de esto una persona joven que no estudia ni trabaja, estaría entonces ubicada en la zona de vulnerabilidad social, inmersa en un proceso de relaciones frágiles con el sistema social; esto tiene una implicación importante, ya que ver la vulnerabilidad social como un sistema de relaciones, lleva a pensar en la posibilidad del fortalecimiento de lazos relacionales para permitir a los sujetos moverse hacia la zona de integración ó

en sistemas donde el mantenimiento de lazos relacionales precarios, lleva a las personas a un estado total de exclusión.

Expone Castel (1995) que aunque la exclusión es lo que se encuentra al final de una cadena, para evitarla la atención debe ser puesta en la vulnerabilidad y en sus fuentes. Él menciona que por ejemplo para los trabajadores, especialmente jóvenes, algunos de los aspectos que inciden en la vulnerabilidad son la fragmentación, la desestabilización, la precariedad del trabajo, la desestructuración de los ciclos vitales (formación, empleo, jubilación) y la fragilidad de los soportes relacionales.

Propone que la intervención con jóvenes debe darse, considerándolos como un grupo en proceso de vulnerabilidad social, más que de exclusión social. Teniendo en cuenta que para ser excluido es condición previa haber pasado por la zona de integración. (Castel, 1995)

De este autor, interesa la idea de que las personas que participaron en este estudio, estaría en una zona que los pone en riesgo de exclusión social, ya que al no contar un trabajo remunerado y no estudiar, tendrían vínculos limitados dentro del sistema social.

Otros autores que han estudiado el tema de la Vulnerabilidad Social, específicamente en relación a la población joven son Rodríguez (2001) y Saraví (2009).

Se retoma aquí lo planteado por Rodríguez (2001) como un antecedente importante en el estudio de la juventud y la Vulneración Social.

Este autor menciona que al hablar de jóvenes no hace alusión a la definición típica de estos como “grupos vulnerables”, sino como grupos sometidos a fuentes de

vulnerabilidad. Y al explicar las causas incluye elementos estructurales; enfatizando en la idea de que una de las fuentes de vulnerabilidad está relacionada a la condición particular en el ciclo de vida en el que se encuentran las personas jóvenes.

Rodríguez (2001) propone una relación dialéctica entre potencialidad y vulnerabilidad, como una característica de la condición de la juventud en el mundo contemporáneo y expone los factores de la vulnerabilidad social juvenil, también visibiliza posibles espacios para desarrollar potencialidades, haciendo énfasis en que el mundo contemporáneo debería promover un reposicionamiento favorable de los jóvenes.

De este modo este autor desarrolla un modelo de la vulnerabilidad juvenil, indicando que las fuentes de la vulneración pueden aparecer en tres dimensiones: la vital, la institucional y la de inserción socioeconómica.

La dimensión vital, hace referencia a los riesgos inherentes a la posición en el ciclo vital de las personas; en la juventud esos riesgos estarían dados por una maduración psicosocial incompleta, una incertidumbre sobre la identidad e inserción social y por la inexperiencia.

Respecto de la inexperiencia, para Rodríguez (2011) es un factor de riesgo que reduce en algunos jóvenes la capacidad de manejo e interacción en el mundo adulto y lo relaciona con problemáticas como las adicciones, así como a riesgos asociados a la trayectoria reproductiva, VIH, embarazos no planeados, entre otros.

En la dimensión institucional estarían las desventajas derivadas de la relación asimétrica de las personas jóvenes con las instituciones del mundo adulto. Por una parte la familia de la cual suelen depender emocional y materialmente; por otra la comunidad

de adultos, en donde juegan un papel importante el estado, la comunidad y el mercado; estos generan las “estructuras de oportunidades” delimitando las condiciones de vulnerabilidad.

Finalmente una tercera dimensión, es la dimensión de inserción económica que hace referencia a los ámbitos que la sociedad propone a la juventud: el sistema educativo y el mercado de trabajo.

En cuanto a la educación: “las opciones de movilidad social dependen en alto grado de la idoneidad de la educación recibida” (Rodríguez, 2001, p. 42.). En este caso las personas jóvenes que no están insertados en procesos de educación formal, que no cuentan con una educación de calidad o que no alcanzan un nivel educativo que les permita prepararse para la vida adulta, estarían en posición de vulnerabilidad, respecto de las exigencias del medio social.

En relación al trabajo: “Para la mayoría de la juventud, el mercado de trabajo y la inserción laboral —tanto en su expresión de desocupación como de trabajos precarios o mal remunerados— son fuente de aguda vulnerabilidad” (Rodríguez, 2001, p. 47).

Respecto de la dimensión de inserción socioeconómica, Rodríguez (2001) resalta que los roles sociales que la sociedad asigna a la juventud, son una construcción teórica que no representa la realidad de todas las personas jóvenes, pues no siempre tienen la posibilidad de asumir o desempeñar con éxito esos roles, siendo esto precisamente un factor de vulnerabilidad.

Según estos planteamientos, en esta situación de vulnerabilidad social se podrían encontrar las mujeres y hombres jóvenes que no estudian, ni trabajan, quienes podrían

experimentar una disonancia entre lo que el sistema social les exige: estudiar y trabajar y las limitadas oportunidades que se les brinda.

De otra parte Saraví (2009) señala que la juventud es una etapa susceptible a la vulnerabilidad social, por ser un periodo de transición a la vida adulta donde los individuos viven una serie de procesos, eventos y decisiones que marcan su futuro. Y define este proceso como “transiciones vulnerables”.

Saraví (2009) sugiere que: “distintos factores confluyen para hacer de las transiciones en el curso de la vida periodos particularmente vulnerables” (p. 42).

Para Saraví (2009), el que la Juventud sea una etapa de “transiciones vulnerables” tiene que ver con el hecho de que una transición es un estado indefinido y en el caso de la juventud estaría relacionado con las crisis de indefinición de roles y búsquedas identitarias.

También tiene que ver, con qué la forma en que se desarrollen las transiciones impactara en el devenir futuro de los individuos. Y que los individuos no pueden tener un control y/o previsibilidad del desarrollo de la transición, ya que no pueden tener un control de condicionantes estructurales.

De esta manera este autor describe a la juventud como una etapa crítica en el proceso de desarrollo; según esto una persona joven sería vulnerable, ya que el hecho de ser joven implica hacer una “transición vulnerable” a la vida adulta. Caso contrario en el presente estudio, dónde el término la juventud se emplea no para hacer alusión a un proceso de desarrollo, si no a un grupo social. Considerando además que las personas jóvenes no son vulnerables en sí por el hecho de ser jóvenes y estar en periodo de

transición a la adultez, sino como se ha venido proponiendo están siendo objeto de vulneración social desde las condiciones que brindan las estructuras sociales.

Finalmente Saraví (2009) enuncia que “la juventud se constituye en un problema en tanto y en cuanto es pensada e insertada en determinados procesos y estructuras sociales” (p.19). En ese sentido, como ya se ha dicho anteriormente, en este estudio se considera que para el caso de las personas jóvenes que no estudian, ni trabajan, sí se ha venido elaborado una construcción social del problema, esto desde el uso problemático del término “ninis”, desde el cual se centran las causas sobre las personas y no sobre las condiciones estructurales.

Hasta aquí, la revisión de estos autores permite tener un marco para entender cómo factores estructurales e individuales, pueden confluír en la vulneración social hacia mujeres y hombres jóvenes que no estudian, ni trabajan.

Pero resulta importante remarcar que estos planteamientos no incluyen la perspectiva de género en el análisis de los factores, no dan cuenta de cómo las formas de vulneración social hacia las personas jóvenes pueden darse en condiciones distintas para mujeres que para hombres.

Lo cual es objetivo primordial en el desarrollo de esta investigación, siendo que en el caso de la Ciudad de México, son las mujeres jóvenes quienes en mayor medida no cuentan con un trabajo remunerado o no asisten a la escuela.

Por eso, dado que la perspectiva de género pone el énfasis en el contexto social en el que las mujeres se constituyen, aludiendo a la posibilidad de comprender las relaciones sociales en situaciones de igualdad/desigualdad y equidad/inequidad (Flores,

2010), en el apartado siguiente se revisan algunas propuestas que se han desarrollado desde la teoría de género para el estudio de la Vulnerabilidad Social.

2.3 La Vulneración Social desde la Teoría de Género Feminista

Un antecedente importante para el estudio de la Vulnerabilidad Social desde la perspectiva de la Teoría de Género Feminista es el documento *Pobres, enfermas y locas*, una historia de vulnerabilidades acumuladas. El trabajo presenta dos experiencias de investigación en las cuales se tomó como referencia la teoría de las Representaciones Sociales y plantea los alcances que permite el tomar el género como categoría de análisis, cuando se abordan temas como la salud mental de las mujeres que viven en condiciones de pobreza. (Flores, 2010)

En este documento Fátima Flores (2010) expone la manera en que la pobreza puede estar relacionada con vulnerabilidades acumuladas por condición de género. También considera la pobreza como un estado de desequilibrio y de vulnerabilidad social y emocional, en el que el desamparo, la impotencia e incertidumbre frente a la falta de recursos, bienes materiales y satisfactores emocionales, están cotidianamente presentes y no respetan etnia, raza, edad, ni sexo.

Para Flores (2010) la expresión de este fenómeno (la pobreza) evidentemente es diferente para hombres y mujeres, debido a una condición que se ha naturalizado en el contexto de la interacción social y que lamentablemente parte de representaciones sociales desiguales, en las que los roles masculino y femenino están claramente diferenciados y articulados en la sociedad de manera inequitativa, lo que deriva en una

desigualdad en el ejercicio del poder y la adquisición de recursos materiales; de ahí que se hable de rostros femeninos y masculinos de la pobreza (Flores, 2010).

Así como para el tema de la pobreza, la situación de no tener acceso a educación, ni a un trabajo remunerado también pueden considerarse situaciones de vulneración social, que pueden afectar de manera distinta a mujeres y hombres jóvenes. Entonces abordar el estudio de estas situaciones desde la perspectiva de la teoría de género feminista, permite analizar cómo se relacionan este tipo de inequidades sociales con las inequidades por condición de género.

En relación a esto Carine Clert (1998) expone algunas implicaciones del empleo de una perspectiva de género para el análisis de la desventaja social, planteando que los marcos conceptuales más usados para insertar la condición de la mujer de escasos recursos en el discurso oficial internacional han sido la pobreza y la vulnerabilidad.

Respecto de la Vulnerabilidad como marco conceptual, Clert (1998) argumenta que es útil a nivel explicativo porque permite tener en cuenta recursos materiales y no materiales, que al combinarse con la perspectiva de género posibilita identificar dimensiones y aspectos claves de la desventaja social femenina.

Pero esta autora también advierte que el alcance operacional del enfoque de grupos vulnerables es limitado. Ya que pone el riesgo de la confusión frecuente que se da, entre procesos de vulnerabilidad relacionados con los recursos y una fragilidad atribuida a las características inherentes a las mujeres, se ha llevado a ocultar procesos de naturaleza más estructural como el funcionamiento del mercado laboral o el sistema desigual de acceso a servicios básicos de calidad (Clert, 1998).

El riesgo que señalado por esta autora, en cuanto al análisis de la Vulnerabilidad Social, es fundamental a tener en cuenta en el presente documento, como se ha venido aclarando no se pretende mostrar a la juventud que no trabaja ni estudia, como un grupo Vulnerable, sino exponer como puede ser un grupo sometido a situaciones de Vulneración desde las estructuras sociales.

Otra propuesta interesante acerca de cómo aproximarse al estudio de la Vulneración Social desde la perspectiva del Género, es la que realizan Gloria Valle y Eramis Bueno (2008) quienes retoman el planteamiento teórico de Nancy Fraser (1996).

Para Valle y Bueno (2008) la vulnerabilidad por género corresponde a un conjunto de características sociales y económicas que en una sociedad moderna condicionan lo que siguiendo a Nancy Fraser se puede denominar desventajas de participación y de reconocimiento.

El estudio presentado por Valle y Bueno (2008) se centra en el análisis de la Vulnerabilidad Social a partir de identificar desventajas de participación. Relacionando la vulnerabilidad con las desventajas sociales, entendidas éstas como factores y condiciones sociales, económicas y culturales que afectan negativamente a personas y familias, en tanto que experimentan una discriminación sistemática y un acceso desigual a recursos determinantes del bienestar humano.

2.4 Género y Vulneración Social, una cuestión de Justicia.

Al igual que en el trabajo citado de Gloria Valle y Eramis Bueno (2008), el presente estudio se propone realizar un análisis de la Vulneración Social desde la perspectiva de Género Feminista, por eso aquí se retoma también la propuesta teórica de Nancy Fraser.

Teniendo en cuenta que la Vulneración Social, puede ser vista como una cuestión de injusticias sociales, cobra sentido la propuesta de Fraser (1996, 1997, 2006a, 2006b, 2008) acerca de las reivindicaciones de justicia social que demandan grupos como la clase proletaria, las mujeres, los homosexuales, minorías étnicas, entre otros grupos que pueden ser considerados como vulnerados socialmente. Y para este caso, la juventud como grupo social al que se le vulnera en el derecho a la educación y al trabajo remunerado.

Inicialmente Fraser (1996) desarrolla una propuesta para el análisis de las injusticias sociales a las cuales están sometidos estos grupos sociales, partiendo de criticar el hecho de que el reconocimiento y la distribución son dos tipos de reivindicaciones sociales que aparecen disociados, tanto en la práctica como intelectualmente, señalando que: “ni la política económica, ni la cultura son reductibles una a la otra, más bien están inter penetradas” (Fraser, 1996, p.21).

Posteriormente en el texto Escalas de Justicia, Nancy Fraser (2006a, 2006b) hace una revisión y ampliación de las dimensiones de la Justicia Social, para llegar al planteamiento de que un significado más general de la Justicia que es la paridad en la participación (2008).

Plantea entonces que ni la dimensión del reconocimiento, ni la dimensión de la redistribución pueden por si solas proporcionar una comprensión adecuada de la justicia, por lo cual estas deben enmarcarse en el reconocimiento de la dimensión de la justicia política, ya que lo político, suministra el escenario en donde se desarrollan las luchas por la redistribución y el reconocimiento (Fraser 2008)

De esta manera Fraser argumenta que las teorías de la justicia deben convertirse en tridimensionales añadiendo a la Redistribución y al Reconocimiento, una nueva dimensión de justicia: la dimensión Política.

Para Fraser desde el punto de vista teórico, la tarea de idear una concepción tridimensional de la justicia, debe integrar las reivindicaciones defendibles de la igualdad socioeconómica, con las del reconocimiento de la diferencia, así como con la representación y participación igualitaria que demanda la justicia política.

Así la Vulneración Social por Género, en el marco de este estudio es concebida como una cuestión de injusticias sociales que se pueden sustentar en el género, y que derivan en lo que Nancy Fraser (2008) denomina injusticias de distribución, injusticias de reconocimiento e injusticias políticas.

2.5 Vulneración Social y Género: Redistribución, reconocimiento y justicia política

Por un lado la dimensión de distribución, trata de injusticias definidas como socioeconómicas y presupone que están cimentadas en la economía política, por lo tanto la perspectiva de Redistribución reivindica una distribución más justa de bienes y recursos. Como ejemplos de la injusticia social de distribución Fraser incluye la

explotación en la que los frutos del trabajo de un individuo son apropiados en el beneficio de otros; la marginación económica donde se limita a las personas a acceder a trabajos indeseados y mal pagados o se les niega el acceso a labores remuneradas económicamente; y la deprivación que consiste en negar a las personas un nivel de vida material adecuado (Fraser, 1996).

Por otra parte están las injusticias sociales de reconocimiento; son entendidas como injusticias de tipo cultural, estas se arraigan en los modelos sociales de la representación (cultural), interpretación y comunicación. Por lo cual esta postura busca la aceptación de las diferencias, sin la obligación de integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes para el respeto igualitario (Fraser, 1996).

Como ejemplos de este tipo de injusticias Fraser señala el dominio cultural que implica estar sometido a modelos de interpretación y comunicación asociados a otra cultura y que son ajenos y/u hostiles a la propia; así como la falta de reconocimiento como un hecho invisible a través de prácticas autoritarias-representacionales, comunicativas e interpretativas de una cultura; y la falta de respeto que se da cuando las personas son tratadas de forma malintencionada y menospreciada desde las representaciones culturales públicas y/o estereotipadas que se dan en las interacciones cotidianas (Fraser, 1996).

Mientras en una tercera dimensión de Justicia que es la dimensión política, las injusticias surgen en la constitución política de una sociedad que obstaculiza la paridad participativa.

Las injusticias de tipo político para Fraser se dan en dos niveles, por un lado está la "Representación fallida" político ordinaria (misrepresentation) que ocurre cuando los límites políticos y/o las reglas de decisión funcionan injustamente negando a determinadas personas la posibilidad de participar en paridad con otras en la interacción social (Fraser, 2008).

Otro nivel sería el del "Des-enmarque", aquí la injusticia surge cuando la fronteras de la comunidad se trazan de una manera que alguien queda injustamente excluido en *absoluto* de la posibilidad de participar en las confrontaciones sobre justicia que le competen (Fraser, 2008).

De este modo Fraser (2008) logra concretar una perspectiva que permite el análisis de factores económicos, culturales y políticos que están mutuamente influenciados y que pueden incidir en problemáticas de vulneración social.

Partiendo de esta propuesta es posible estudiar la situación que enfrentan mujeres y hombres jóvenes que no estudian ni trabajan, entendiendo esto como un asunto de Injusticias que Vulneran Socialmente a estas personas.

De modo que de la perspectiva de Fraser, el presente trabajo se enfocara en retomar los planteamientos en relación a los factores económicos y culturales.

Así al analizar la situación de personas jóvenes que no tienen la posibilidad de estudiar o contar con un trabajo remunerado se buscó identificar entre otros aspectos, la distribución inequitativa de bienes económicos y materiales al no acceder al trabajo, ni la educación; así como las injusticias de reconocimiento en tanto que los modelos

culturales dominantes podían estar invisibilizando que la problemática afecta de manera distinta a mujeres que a hombres jóvenes.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Método

Se realizó un estudio de tipo exploratorio transversal, acerca de las R.S. de la educación y el trabajo, que tienen mujeres y hombres jóvenes de la Ciudad de México sin acceso a educación formal y trabajo remunerado.

Respecto de los métodos que se pueden emplear para el estudio de las R.S., Wagner (2011) retoma el modelo “Toblerone” formulado por Bauer y Gaskell y plantea que en la investigación empírica de las R.S. existen tres orientaciones. La primera estaría enfocada al estudio de la relación de las personas con un objeto, es decir el estudio de la estructura y organización de las R.S.; una segunda orientación es acerca del rol de las personas en la comunicación y el discurso dentro de un grupo, en relación con un objeto; y la tercera orientación es de tipo comprensivo del desarrollo histórico de un sistema representacional. La Figura 4. Es la representación gráfica de la segunda orientación:

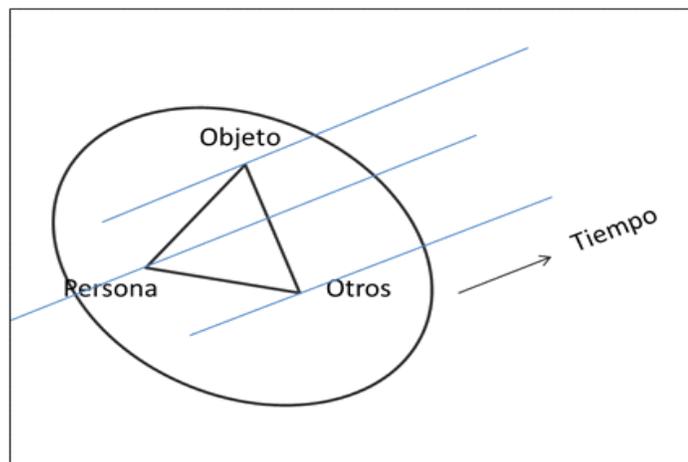


Figura 4. Dinámica persona – objeto – grupo. Wagner (2011, p.287).

Tomando en cuenta esta referencia, el presente estudio estaría inscrito en la segunda orientación señalada por Wagner (2011) en la Figura 4. Ya que interesa dar cuenta, cómo desde de la experiencia particular de ser una mujer o un hombre joven, que se encuentra en situaciones de no acceso a la educación, se construyen R.S. acerca de lo que es el trabajo y la educación.

Se exploraron entonces las R.S., partiendo de indagar acerca de la experiencia particular de mujeres y hombres jóvenes de la Ciudad de México con los objetos de representación educación y trabajo, teniendo en cuenta que es una experiencia en relación al grupo de referencia: la juventud y que está enmarcada por la manera en que se asumen roles de género contruidos socialmente, ya que como indica Fátima Flores (2010): “el sistema de género, dado que normativiza la diferencia de roles entre los sexos, no puede existir separado de las prácticas sociales que ambos sexos reproducen” (p.342).

Por esto se empleó aquí un método de investigación que hizo posible conocer los discursos que constituyen sistemas representacionales, mismos que permiten comprender cómo se vivencian los objetos de representación en relación a la condición de género y desde la situación de Vulneración Social de no acceso a educación, ni trabajo remunerado.

Teniendo en cuenta que las R.S. se constituyen también desde las experiencias particulares de vida de las personas jóvenes y que pueden estar marcadas por lo que Flores (2010) señala como “la experiencia individual de género” (p.352), está experiencia constituye la subjetividad y posee elementos individualizados, pero también está

constituida por la intersubjetividad ya que tiene elementos que pueden ser compartidos con otras personas.

Entonces, para indagar acerca de estas experiencias particulares y a través de estas explorar las R.S. se llevaron a cabo entrevistas a profundidad.

3.2 Técnicas e instrumentos

El presente estudio considero la entrevista a profundidad como una técnica idónea para conocer las R.S., teniendo en cuenta que para Wagner (2011) la investigación de R.S. a través de la entrevista (entre otros métodos) permite extraer una descripción de las representaciones de los individuos, poniendo el énfasis en que cuando se estudia a los individuos de manera simultánea, es posible observar la forma como se relacionan con los otros y con su grupo.

Siendo la entrevista a profundidad un método privilegiado en la investigación cualitativa, se empleó aquí como herramienta idónea para acceder a información discursiva del conocimiento social que las personas elaboran de objetos o fenómenos sociales.

Teniendo en cuenta que el discurso puede mostrar el vínculo entre el conocimiento de sentido común y la puesta en práctica de este conocimiento, en la relación con los objetos representados y con la otredad, entonces a través de la entrevista se obtuvo “información que es de carácter, además, pragmático al informar acerca de cómo los diversos sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Gaínza, Á, 2006, p.253).

Se llevaron a cabo “entrevistas a profundidad enfocadas” (Gaínza, Á, 2006), ya que estas se orientan a explorar la experiencia de una persona expuesta a una situación o acontecimiento temporalmente delimitado y en este caso se exploraron las representaciones sociales de personas jóvenes en una situación delimitada temporalmente, de no poseer un trabajo remunerado y no tener acceso a la educación formal.

En cuanto a la selección de los participantes para las entrevistas, se realizó mediante un muestreo no probabilístico, aplicando la técnica de bola de nieve: donde se conocen algunos informantes y se logra que estos presenten a otros.

Patricia Balcázar (2006) propone que al inicio se pueden ubicar informantes a través de la averiguación con amigos, contactos personales o incluso instituciones u organizaciones.

En este estudio, se hizo una búsqueda inicial de los participantes a través de personas conocidas jóvenes o personas que estaban en contacto con jóvenes y organizaciones de la sociedad civil que trabajan con población juvenil en la Ciudad de México.

Teniendo en cuenta que la edad mínima legal para el empleo en México está establecida por la ley Federal del Trabajo (Cámara de Diputados, 2018a) a partir de los 15 años, se tomó como población joven objeto de estudio a personas entre 15 y 29 años de edad residentes en la Ciudad de México, que por cualquier razón o circunstancia, no contaban con un trabajo remunerado, ni tenían la posibilidad de estudiar en instituciones

educativas formales reconocidas por la SEP, para los niveles educativos de Educación Básica, Educación Media-Superior o Educación Superior.

Así en la aplicación de las entrevistas, se contactaron mujeres y hombres jóvenes, siguiendo criterios de representatividad y heterogeneidad (Marradi, 2011), además de considerar los objetivos planteados en el estudio.

Criterios de representatividad de quienes participaron:

- No contar con un trabajo remunerado, ni estar estudiando por un periodo de tiempo mínimo de 6 meses, anterior la aplicación de las técnicas.
- Residentes por más de un año en la ciudad de México D.F.

Criterios de heterogeneidad de la población:

- Mujeres y hombres.
- Entre 16 y 29 años de edad.
- De distintos niveles educativos.
- De distintos niveles socioeconómicos.

Se aplicaron las entrevistas suficientes para cumplir con el criterio de saturación, es decir hasta contar con la certeza práctica de que nuevos contactos no aportaban elementos desconocidos respecto al tema de investigación, o no emergían aspectos hasta el momento no encontrados (Marradi, 2011).

Para ese propósito se desarrolló una guía de entrevista (ver anexo 1) a partir de la información recabada en la revisión de antecedentes de la investigación.

Para la elaboración de la guía de entrevista, también se revisó la guía de entrevista utilizada por Cardenal de la Nuez (2006) en la investigación: El pasó a la vida adulta,

dilemas y estrategias ante el empleo flexible. El instrumento es un guía de entrevista abierta de una investigación que a partir de un enfoque biográfico analizó las transiciones juveniles como trayectorias sociales insertas en un espacio y un tiempo determinados. Ese estudio considero pertinente articular el nivel estructural de las trayectorias con su dimensión biográfica y con la incorporación de los dispositivos institucionales.

Si bien en esta investigación la entrevista no se empleó para recolectar relatos biográficos, si se empleó para conocer los discursos que se elaboraban en la situación de transición de espacios educativos y laborales, hacia la no participación en estos espacios.

Además de las entrevistas a profundidad, se aplicó una Ficha para la recolección de datos sociodemográficos y el Cuestionario regla AMAI NSE 10x6 para identificar nivel socioeconómico (Asociación Mexicana de agencias de inteligencia de Mercado y Opinión AMAI, 2013); estos instrumentos permitieron conocer las características de la población participante, para cumplir con los criterios de selección por heterogeneidad. (Ver anexo 2 y 3)

3.3 Prueba Piloto

Se aplicaron dos entrevistas; a una mujer de 24 años, con carrera trunca, madre soltera de un niño de 5 años, al momento de la entrevista ella vivía en casa de la mamá y llevaba un periodo de tiempo de 8 meses sin estudiar, ni trabajo remunerado. Y el sustento económico era solventado en parte por los padres y por el padre del hijo que tiene.

Y se entrevistó a un hombre de 28 años, profesional, que en ese momento vivía con su pareja (mujer joven) y llevaba un periodo de tiempo de 11 meses sin estudiar, ni trabajar.

En ambos casos la entrevista permitió explorar desde las vivencias de ser mujer o hombre joven que no trabaja, ni estudia; aspectos de la vida personal, experiencias y representaciones sociales en torno a la educación y al trabajo. Y la percepción que se tiene acerca del uso del término “ninis”. Y en general la vivencia de la situación de no estudiar, ni trabajar.

En cuanto al orden de los temas explorados, se observó que la entrevista permite hacer un recorrido progresivo por los temas sin necesidad de retornar o saltar tópicos.

De la entrevista aplicada se observó que se podían disminuir el número de ítems a explorar en el tema del trabajo, ya que algunos eran repetitivos y realmente no ahondan en aspectos variados del fenómeno.

3.4 Procedimiento

Se dio inicio al trabajo de campo usando la técnica de bola de nieve, lo que permitió hacer contacto con jóvenes de distintas características socio económicas y distintas vivencias en relación a los objetos que aquí interesaban, la educación formal y el trabajo remunerado.

Se llevaron a cabo 16 entrevistas focalizadas a profundidad enfocadas. Con 9 mujeres y 7 hombres.

Así mismo durante la entrevista fue aplicada la ficha de características sociodemográficas y el cuestionario para identificar nivel socioeconómico.

3.4.1 Participantes

A continuación se presentan las fichas socio demográficas de las personas que participaron en las entrevistas, para identificarlas en la parte de Nombre:, se mantiene el anonimato de quienes participaron usando siglas formadas a partir de las iniciales de sus nombres.

3.4.1.2 Fichas Sociodemográficas

- Nombre: AMV

Tiempo sin acceso a educación formal, ni trabajo remunerado: 1 año

Edad: 21 años.

Sexo: Mujer

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Colonia Merced Balbuena.

Nivel educativo: Bachillerato.

Estado civil: Soltera.

Hijos-as: No.

Tipo de familia: Propia ____ de origen _x__

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Madre	Trabajo doméstico.	Primaria
Hermana	Empleada en tienda.	Secundaria.
Abuela	Trabajo doméstico.	Ninguno

- Nombre: BVB

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 1 año.

Edad: 20 años.

Sexo: Mujer.

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Colonia Portales

Nivel educativo: Bachillerato (1 año)

Estado civil: Soltera

Hijos-as: No

Tipo de familia: Propia ___ de origen _x_

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Padre	Empleado Soriana – jefe de departamento.	Preparatoria
Madre	Ama de casa	Preparatoria
Hermano Gemelo	Ninguna	Preparatoria
Hermana	Empleada.	Preparatoria
HERMANO	Trabaja	Licenciatura
Cuñada	Ama de casa	Preparatoria
Sobrino (1 año)	Ninguna	Ninguno

- Nombre: IGPT

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 6 meses

Edad: 18 años.

Sexo: Mujer.

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: El Rosario

Nivel educativo: Preparatoria.

Estado civil: Soltera.

Hijos-as: No

Tipo de familia: Propia ____ de origen _x__

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Padre	Empleado (negocio de pisos de madera)	Licenciatura.
Madre	Ama de casa	Carrera técnica.
Hermano	Estudiante	1° de secundaria.
Hermano	Estudiante	1° de secundaria.

- Nombre: MRMM

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 7 meses.

Edad: 23 años.

Sexo: Mujer

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Col. Ermita.

Nivel educativo: Licenciatura trunca (7° semestre).

Estado civil: Soltera.

Hijos-as: No.

Tipo de familia: Propia ____ de origen _x__

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Padre	Empleado	Licenciatura
Madre	Comerciante	Licenciatura trunca
Hermano	Estudiante	Licenciatura 5° semestre.

- Nombre: MACG

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 6 meses

Edad: 18 años.

Sexo: Mujer.

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Cerrada de San Isidro, Colonia Petrolera.

Nivel educativo: Preparatoria trunca

Estado civil: Soltera

Hijos-as: No

Tipo de familia: Propia ___ de origen _x__

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Padre	Empleado (Dish)	Preparatoria Vocacional
Madre	Empleado (Placas petric)	Secundaria
Hermano	Estudiante	6° primaria.

- Nombre: NPOL

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 1 año.

Edad: 23.

Sexo: Mujer.

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Azcapotzalco

Nivel educativo: 3° semestre de prepa. (3 años)

Estado civil: Soltera

Hijos-as: Si #. 2

Tipo de familia: Propia x de origen x

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Padre	Carnicero	Primaria
Madre	Empleada temporal de limpieza	Secundaria
Hermano	Estudiante	3 de secundaria
Hermano	Estudiante	3 de primaria
Hija	Ninguna (2años)	Ninguno.
Hijo	Ninguna (20 días)	Ninguno.

- Nombre: PRAH

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 6 meses

Edad: 18 años.

Sexo: Mujer.

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Azcapotzalco.

Nivel educativo: Bachiller.

Estado civil: Soltera.

Hijos-as: No

Tipo de familia: Propia de origen x

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Padre	Jubilado	Preparatoria
Madre	Ama de casa	Secundaria
Hermano	Estudiante	Licenciatura
Hermana	Empleada	Preparatoria
Sobrina	Estudiante	Secundaria

- Nombre: VLT

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 1 año.

Edad: 24 años.

Sexo: Mujer.

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Colonia ampliación – metro ermita.

Nivel educativo: Licenciatura sin titulación.

Estado civil: Soltera

Hijos-as: No

Tipo de familia: Propia ___ de origen _x__

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Madre	Ama de casa / Jubilada	Licenciatura
Hermana	Estudiante	5° semestre licenciatura

- Nombre: SME

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 8 meses.

Edad: 25 años.

Sexo: Mujer

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Cuajimalpa.

Nivel educativo: Preparatoria.

Estado civil: Soltera.

Hijos-as: Si. # 1.

Tipo de familia: Propia ___ de origen _x__

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Madre		
Hijo	Estudiante	2 primaria
Hermana	Estudiante	Preparatoria
Hermana	Estudiante	Licenciatura 3 sem.

- Nombre: AH

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 1 año.

Edad: 21 años.

Sexo: Hombre.

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Metro Pino Suarez.

Nivel educativo: 3° Prepa (incompleta, debe 1 materia) (hace 3 años)

Estado civil: Soltero.

Hijos-as: No.

Tipo de familia: Propia ___ de origen _x__

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Madre	Empleada estética.	Secundaria
Tía	Empleada gobierno.	Licenciatura trunca.

- Nombre: DMMC

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 8 meses.

Edad: 21 años.

Sexo: Hombre.

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Colonia aeronáutica militar – Venustiano Carranza.

Nivel educativo: Bachillerato técnico trunco, hasta 3er semestre.

Estado civil: Soltero.

Hijos-as: No.

Tipo de familia: Propia ___ de origen _x_

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Padre	Tornero	Preparatoria
Madre	Ama de casa	Preparatoria.
Hermano	Estudia	1° semestre.

- SCGG

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 2 años.

Edad: 25

Sexo: Hombre.

Lugar de Nacimiento: Colima

Domicilio: Copilco

Nivel educativo: Licenciatura incompleta (3 años)

Estado civil: soltero

Hijos-as: No

Con quien vive: Familia Propia ___ de origen ___ amigos: _x_ otros(as): ___

Composición familiar (aunque no vive con esta):

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Padre	Docente investigador	Posgrado – Doctorado
Madre	Bióloga / empresaria granja orgánica.	Licenciatura
Hermano	Estudiante	4° semestre licenciatura

- Nombre: JKMR

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 6 meses.

Edad: 18 años.

Sexo: Hombre

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Aeropuerto.

Nivel educativo: Bachillerato

Estado civil: Soltero.

Hijos-as: No.

Tipo de familia: Propia ___ de origen _x_

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Madre	Empleada fábrica de cartonería	Licenciatura
Hermana	Estudiante	1° preparatoria.
Hermana	Empleada / servicio social	Carrera Técnica

- Nombre: LFRG

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 7 meses.

Edad: 20 años.

Sexo: Hombre.

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Colonia Álvaro Obregón.

Nivel educativo: Bachiller Conalep

Estado civil: Soltero.

Hijos-as: No

Tipo de familia: Propia ___ de origen _x_

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Madre	Empleada en intendencia	Secundaria
Hermana	Estudiante	9° Ingeniería
Hermana	Estudiante	Secundaria

- Nombre: CCMA

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 5 meses

Edad: 18

Sexo: M

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: Tepito.

Nivel educativo: Bachiller Conalep trunco, 3° semestre. (8 meses)

Estado civil: soltero.

Hijos-as: No.

Familia: Propia ____ de origen _x_ amigos: ____ otros(as): ____

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Padre	Bici taxi.	Preparatoria trunca
Madre	Ama de casa	Preparatoria trunca
Hermano	Estudiante	1° de primaria.

- Nombre: RARR

Tiempo sin acceso a educación formal ni trabajo remunerado: 1 año.

Edad: 27 años.

Sexo: Hombre.

Lugar de Nacimiento: D.F.

Domicilio: El pedregal.

Nivel educativo: Licenciatura (sin título)

Estado civil: Soltero.

Hijos-as: No.

Tipo de familia: Propia ____ de origen _x__

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo
Madre	Escultora / ama de casa.	Licenciatura trunca.
Hermana	Estudiante	Licenciatura 7° sem.
Hermano	Empresaria	Licenciatura trunca.
Abuela	Académica	Doctorado

Aunque se realizó un muestreo por bola de nieve tratando de respetar (entre otros) el criterio de heterogeneidad respecto a distintos niveles educativos, no fue posible acceder a entrevistar personas sin estudios y con nivel educativo de primaria. Tampoco

fue posible incluir personas que se encontraran viviendo en pareja, la mayoría de participantes vivían con su familia de origen y una persona con amigos. Aun así las entrevistas realizadas permitieron cumplir con el criterio de saturación. En la Tabla 1 se presenta el compilado de datos sociodemográficos como muestra de la heterogeneidad de participantes que tuvo el estudio:

Tabla 1. Características socio demográficas

Participante	Sexo	Edad	Estado Civil	Tipo de familia (de origen)	Hijos	Nivel académico	Nivel socio económico Regla AMAI 10x6
1. AM	M	21	Soltera	Ampliada	0	Bachiller	D+
2. BV	M	20	Soltera	Ampliada	0	Bachiller	C
3. IP	M	18	Soltera	Nuclear	0	Preparatoria	C+
4. MM	M	23	Soltera	Nuclear	0	Licenciatura incompleta	C+
5. MC	M	18	Soltera	Nuclear	0	Prepa Incompleta	D+
6. NO	M	23	Soltera	Nuclear	2	Prepa Incompleta	D+
7. PA	M	18	Soltera	Ampliada	0	Bachiller	C
8. VL	M	24	Soltera	Nuclear	0	Licenciatura sin titulación	A/B
9. SE	M	25	Separada	Nuclear	1	Prepa Incompleta	A/B
10. AH	H	21	Soltero	Ampliada	0	Prepa Incompleta	C
11. DM	H	21	Soltero	Nuclear	0	Bachiller Incompleto	C
12. SG	H	25	Soltero	No familiar – coresidente	0	Licenciatura Incompleta	A/B
13. JM	H	18	Soltero	Nuclear	0	Bachiller	C+
14. LR	H	20	Soltero	Nuclear	0	Bachiller	C
15. MC	H	18	Soltero	Nuclear	0	Bachiller Incompleto	D
16. RR	H	27	Soltero	Ampliada	0	Licenciatura sin titulación	A/B

Esta tabla describe las características sociodemográficas de las mujeres y hombres que participaron en el estudio, es de elaboración propia a partir de los cuestionarios sociodemográficos aplicados y utilizando solo las iniciales de los nombres de quienes participaron en el estudio.

3.4.1.3 Descripción de los niveles socio económicos

El índice de Niveles Socioeconómicos que a continuación se describen son parte del instrumento AMAI en la versión 10X6, creado por la Asociación Mexicana de agencias de inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI, 2013), es una regla basada en un modelo estadístico que permite agrupar y clasificar a los hogares Mexicanos en siete niveles, de acuerdo a su capacidad para satisfacer las necesidades de sus integrantes. (AMAI, 2018)

Nivel A/B

Es el segmento con el más alto nivel de vida del país. Este segmento tiene cubierta todas las necesidades de bienestar y es el único nivel que cuenta con recursos para invertir y planear para el futuro. Actualmente representa el **3.9%** de los hogares del país y el **6.4%** de los hogares en localidades mayores de **100** mil habitantes.

Nivel C+

Es el segundo grupo con el más alto nivel de vida del país. Al igual que el segmento anterior, este tiene cubiertas todas las necesidades de calidad de vida, sin embargo tiene ciertas limitantes para invertir y ahorrar para el futuro. Actualmente representa el **9.3%** de los hogares del país y el **14.1%** de los hogares ubicados en localidades mayores de **100** mil habitantes del país.

Nivel C

Este segmento se caracteriza por haber alcanzado un nivel de vida práctica y con ciertas comodidades. Cuenta con una infraestructura básica en entretenimiento y

tecnología. Actualmente este grupo representa el **10.7%** de los hogares totales del país y el **15.5%** de los hogares en localidades mayores de **100** mil habitantes del país.

Nivel C-

Los hogares de este nivel se caracterizan por tener cubiertas las necesidades de espacio y sanidad y por contar con los enseres y equipos que le aseguren el mínimo de practicidad y comodidad en el hogar. Este segmento representa el **12.8%** del total de hogares del país y el **16.6%** de los hogares en localidades mayores de **100** mil habitantes del país.

Nivel D+

Este segmento tiene cubierta la mínima infraestructura sanitaria de su hogar. Actualmente representa el **19.0%** de los hogares del país y el **20.2%** de los hogares en las localidades mayores de **100** mil habitantes del país.

Nivel D

Es el segundo segmento con menor calidad de vida. Se caracteriza por haber alcanzado una propiedad, pero carece de diversos servicios y satisfactores. Es el grupo más numeroso y actualmente representa el **31.8%** de los hogares del país y el **23.8%** de los hogares en localidades mayores de **100** mil habitantes.

Nivel E

Este es el segmento con menos calidad de vida o bienestar. Carece de todos los servicios y bienes satisfactores. Actualmente representa el **12.5%** del total de hogares del país y el **3.4%** de los hogares en localidades mayores de **100** mil habitantes.

De los participantes, cuatro personas pertenecían al Nivel A/B, tres están en el Nivel C+, cinco personas estaban en el Nivel C, tres personas estaban en Nivel D+, una en el Nivel D.

3.4.1.4 Ubicación geográfica de los participantes

Se elaboró un mapa que muestra la ubicación geográfica de los participantes en el estudio. La Figura 5 permite visualizar los distintos puntos y zonas de la Ciudad de México, en donde residían las mujeres y hombres jóvenes entrevistados:

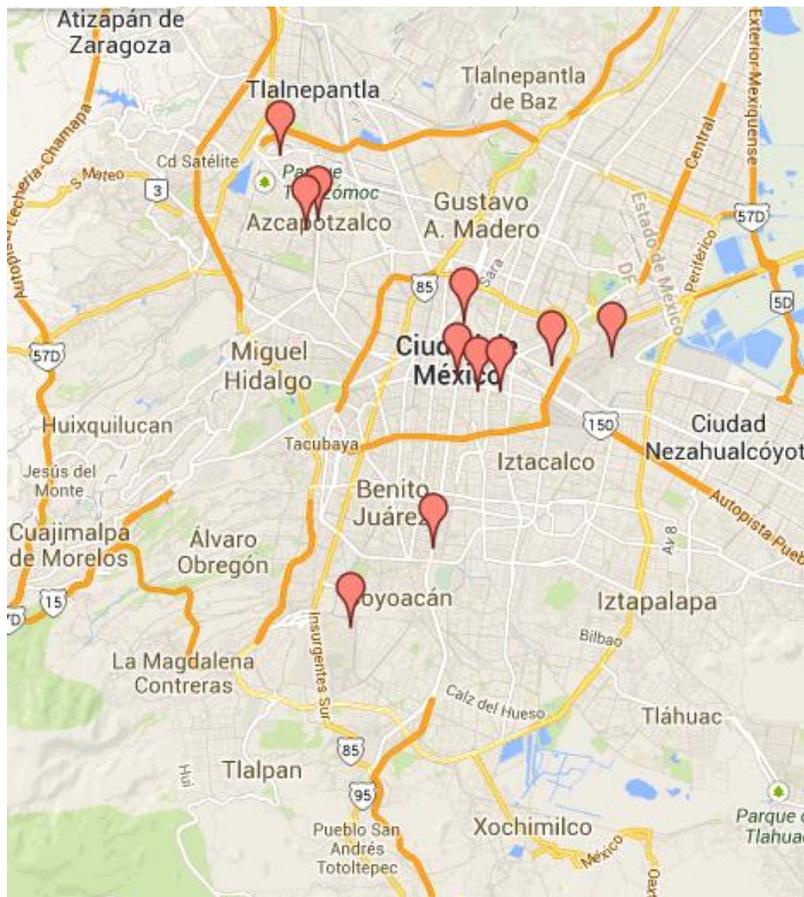


Figura 5. Ubicación geográfica de participantes en el estudio.

3.5 Categorías de análisis

Para el tratamiento de la información recabada a través de las entrevistas a profundidad enfocadas, se utilizó el método del análisis cualitativo de contenido.

El análisis cualitativo de contenido es un procedimiento que permite analizar material textual. Uno de sus rasgos esenciales es el uso de las categorías, que se derivan a menudo de modelos teóricos: las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario. (Flick, 2004).

En la presente investigación se realizó un análisis cualitativo del contenido de las transcripciones textuales de las entrevistas, para este fin inicialmente se elaboraron categorías de análisis a partir de los planteamientos del marco teórico. Esto es primordial cuando se usa el método de análisis de contenido dónde: el primer paso es definir el material, seleccionar las entrevistas o las partes que sean relevantes para responder como fue en esta caso a las preguntas de investigación (Flick, 2004).

Estas preguntas, guiaron también los objetivos de la investigación, por eso la premisa para el marco analítico fue seguir con los propósitos planteados en los objetivos. De esta manera las preguntas y los objetivos guiaron la construcción de las categorías y la información encontrada fue configurando y reconfigurando el contenido trabajado en cada categoría.

3.5.1 Significado del Trabajo y la Educación

Se sabe que una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos y conductas que provienen de orígenes muy diversos. Las representaciones sociales circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. (Moscovici, 1979).

Teniendo esto en cuenta, además de que el objetivo principal del estudio era conocer las Representaciones Sociales acerca de la educación y el trabajo, que poseen mujeres y hombres jóvenes sin acceso a educación formal y trabajo remunerado en la Ciudad de México, se planteó entonces en esta primera categoría indagar acerca de los significados presentes en las representaciones sociales.

En el caso de esta investigación se reconoce que la elaboración de estas representaciones puede estar mediada por las relaciones sociales de género.

Y por ello la categoría, hace referencia a conceptos, ideas, conocimientos y pensamientos presentes en la representación social de mujeres y hombres jóvenes de la Ciudad de México que no estudian, ni trabajan; acerca del trabajo y la educación.

3.5.2 Prácticas en relación al trabajo y a la educación

De otra parte, se sabe también que la representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Ya que las representaciones sociales corresponden, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y también a la práctica que produce dicha sustancia (Moscovici, 1979).

Entonces considerando que una Representación Social es una “preparación para la acción”, no solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar (Moscovici, 1979).

Se puede argumentar que las representaciones sociales se ven reflejadas en las prácticas, acciones o comportamientos que los sujetos desarrollan en relación al objeto representado, en un contexto social y cultural determinado que de manera dinámica, influyen en la elaboración de dichas representaciones.

Por eso se esta categoría de análisis hace referencia a las experiencias vividas, acciones y toma de decisiones en relación al trabajo y a la educación; desde la condición de género y desde la situación de jóvenes que no estudian, ni trabajan.

3.5.3 Contenido afectivo de la representación social en relación a la educación y al trabajo

Además la teoría de las representaciones sociales se ocupa de un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial en cómo la gente piensa y organiza la vida cotidiana. Esta teoría del conocimiento--en sentido amplio, es decir, incluyendo contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos--. (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

Así esta categoría hace referencia a emociones, sentimientos, afectos que median en la construcción de la Representación Social y que a su vez son producto de la Representación Social de la educación y del trabajo.

3.5.4 Vulneración social en el trabajo y en la educación para las mujeres y hombres jóvenes

De otra parte, interesa conocer las condiciones de vulneración social que enfrenta la juventud, desde su situación de no acceder a un trabajo remunerado, ni a la educación formal. Pero también desde la condición de género.

Para este propósito se propone esta categoría de análisis cualitativo, tomando en cuenta lo planteado por Nancy Fraser (1996) quien expone una visión integrada para analizar las injusticias sociales que pueden estar basadas en el género. Por eso para delimitar los aspectos desde los que se puede hacer un análisis de las condiciones de vulneración social hacia las personas jóvenes que no tienen acceso a la educación formal, ni al trabajo remunerado.

De esta manera esta categoría hace referencia a situaciones que se pueden dar en espacios laborales o en espacios educativos, o bien en el momento en que no se tiene más acceso a estos espacios. Y que pueden vulnerar a mujeres y hombres jóvenes de manera diferenciada. Estas situaciones de Vulneración, se tratan entonces de distintos tipos de injusticias sociales de reconocimiento socio cultural, así como de injusticias de tipo económico.

3.5.6 Vulneración social juvenil desde el uso del término “nini”

Hace referencia a la injusticia de reconocimiento que se hace de la juventud sin acceso a la educación, ni al trabajo remunerado, desde el uso del término “nini”.

Como suele ocurrir en el proceso investigativo, estas categorías se modificaron durante el desarrollo del análisis, hasta aterrizar en los tópicos tratados en los resultados y discusión. Así el análisis cualitativo de contenido, se realizó teniendo en cuenta que es posible conocer las Representaciones Sociales, a través del discurso que las personas elaboran en relación a los objetos sociales que se representan, y que en este caso el discurso subyace en un contexto mediado por la Vulneración Social y la condición de Género.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

CAPÍTULO 4. REPRESENTACIONES SOCIALES

A partir del estudio llevado a cabo, fue posible identificar que las personas jóvenes de la Ciudad de México, sin acceso a la educación, ni al trabajo remunerado han elaborado Representaciones Sociales, es decir conocimiento de sentido común compartido en torno al Trabajo y a la Educación, ya que estos son objetos sociales relevantes y susceptibles de representar.

Wagner (1994) señala que el sentido común se dirige a objetos del contexto social, es decir se refiere a objetos socialmente construidos, y surge en la relación que se da entre los actores sociales y los objetos sociales. Un objeto no es social por sus atributos intrínsecos, sino por la relación relevante que se mantiene con el objeto.

De este modo, quienes participaron en este estudio se han relacionado de manera particular y relevante con los objetos sociales: educación y trabajo, desde la situación de búsqueda de trabajo remunerado y/o no acceso a la educación formal.

La teoría de Representaciones Sociales, plantea que estas se construyen en el marco de un contexto sociocultural compartido.

Y en este caso esa construcción social se realiza desde las experiencias particulares de cada joven, quienes aunque vivían en condiciones socioeconómicas y demográficas distintas, poseían un contexto sociocultural compartido en el hecho de contar con experiencias de vida en común, dadas por ser jóvenes y no tener acceso a la educación formal, ni al trabajo remunerado.

Partiendo de esto, se presenta a continuación el análisis de los resultados obtenidos respecto de las Representaciones Sociales encontradas, a través de las cuales se pudo evidenciar lo que propone Jodelet (1986) “cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social” (p.480).

4.1 Representación Social de la Educación.

En el caso de este estudio fue posible identificar que en la Representación Social acerca de la educación, se distinguen dos tipos: la educación académica y la educación en casa (para la vida).

La educación que se da en casa, es descrita como aquella que proveen los padres y se refiere a los valores, principios y la moral inculcada.

“...es lo que desde niños nos inculcan, como el siéntate bien, da las gracias, como una, es como intangible; es la esencia de una persona con su actitud, sus valores y su moral.” M23.³

Pero hay que aclarar que en las entrevistas realizadas, el discurso acerca de la educación, se elaboró en mayor medida respecto de la formación académica, la cual se describe como aquella que brindan solo las instituciones educativas formales.

“La otra parte te la enseñan en la escuela la explicación de todas las materias”
M21.

³ Para identificar las narraciones de manera anónima, se han usado las siglas M: para mujer, y H: para hombres. Junto a la letra se ha colocado un número que indica la edad del participante, así por ejemplo M23 significa: mujer con 23 años de edad.

“es empaparte como de cosas académicas, empaparte de cosas teóricas, es como aprender algo” M23

Es importante el hecho de que se considere que la educación es solo la formal académica, ya que la mayoría de las personas entrevistadas al momento de hablar de la educación, no consideraron otro tipo de formaciones como cursos, talleres, diplomados, etc. Por esta razón, algunas de las personas que participaron en este estudio aunque realizaban este tipo de actividades, se consideraban así mismas como personas que **no estudiaban**.

Así cuando se les cuestiono acerca de qué es la educación, la mayoría argumento que es la formación que se da en instituciones educativas formales (las escuelas) desde la primaria hasta la educación superior. Describiéndolo como un proceso que les da conocimientos, explicaciones y teorías, los ayuda a crecer y los moldea. Pero recalcando que es una educación que se puede y debe comprobar, pues les da un papel (título, certificado, etc.) para demostrar ese conocimiento; aunque muchas veces comentaban que buena parte del contenido académico se trataba de conocimientos que no les parecía interesantes o útiles.

“...tengo el papelito de que soy algo de contabilidad, ni siquiera sé pero la verdad es que no aprendí nada, me hartaban los números...” M23.

Consideran que por esta razón muchas personas jóvenes tienen cierta apatía frente al tipo de educación que se recibe, de carácter memorística en la que más importante que aprender es conseguir pasar los exámenes y mantener un promedio mínimo o por lo menos aceptable. Mencionando que a veces se estudia porque hay que

hacerlo y por eso algunas personas no logran un proceso de real aprendizaje, sino que tratan de pasar las materias y/u obtener un título.

“la vida académica al menos aquí en México está como medio chafa porque es como pasar por pasar las materias y eso no me gusta, por ejemplo mi hermana ahora en la carrera es como todo muy metódico solo te aprendes las planas que te van a preguntar y pasas por pasar, a mí me gusta mucho ir a talleres porque en verdad aprendes y en verdad aplicas lo aprendido y es diferente, pero como que eso de la escuelilla normal y eso de hacer exámenes es como una tontería es como el examen neta no está evaluando si aprendí o no, y te das cuenta ya que sales, porque hay compas que pasaron de noche o hay compas que super saben y no pueden pasar, entonces el método académico que tenemos aquí en México no me gusta aunque si me gusta muchísimo aprender.” M24.

Freire (2005) describe que la educación en la que priman los procesos memorísticos, sufre una especie de "Enfermedad de la Narración".

"La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador". La característica de este tipo de educación, es el verbalismo alienado y alienante cuyos contenidos educativos presentan la realidad como algo estático y completamente ajeno a la experiencia de las personas. (Freire, 2005)

Esto permite entender por qué para las personas jóvenes estudiar: memorizar, presentar exámenes, hacer trabajos extensos; no es algo que se disfrute.

Caso contrario al proceso de Aprender, como algo que sí les gusta, haciendo referencia al aprendizaje como la construcción de conocimiento significativo que se puede poner en práctica de manera útil para sus experiencias de vida.

Pero aunque el aprendizaje es un elemento presente en la Representación Social de la educación; aparece como un proceso que no suele ocurrir en el tipo de educación que han vivenciado; una educación donde la experiencia de asistir a una institución educativa formal no implica en sí "aprender".

Otra característica del aprendizaje como parte de la representación social de la educación, es que ésta mediado por la relación con la persona encargada de educar. Por lo cual la figura del **maestro(a)** es otro elemento central que aparece en la Representación Social de la educación.

Un Representación Social se elabora a partir del proceso de interacción con los otros y en relación al objeto social que se representa; en este caso a partir de la relación con las personas que educan, se hace una valoración tanto de quien educa, como de la educación y del proceso de aprendizaje.

En ese sentido se puede argumentar que en la figura del maestro(a) descansa buena parte del contenido simbólico de la educación, un contenido que en la medida en que se hayan vivenciado malas y/o buenas experiencias con esta figura, ésta cargado de atribuciones positivas o negativas que configuran el significado de la educación.

Buena parte de las personas entrevistadas, valoran las capacidades de quienes muestran interés por la enseñanza, mencionando que hay maestros(as) de los cuales si

aprendieron gracias al vínculo interpersonal que desarrollaron, describiéndolos como personas que apoyan, escuchan, son buena onda, son cálidos y justos.

"Los justos son los que decían pues tu entras a mi clase, pero a veces no te da tiempo de entrar y así, hazte tus trabajos y haz tu tareas bien y todo participa y a veces muchos alumnos quería pagara para pasar y ellos si decían no, no quiero dinero quiero que entres y escuches o aprendas." M20.

Pero también señalaron de manera importante que en la mayoría de experiencias vividas, muchas de las personas que tienen la tarea de educar, realmente no enseñan, son injustas, desinteresadas y corruptas, no hay preparación para la enseñanza y se trabaja en la educación solo por dinero. Respecto de este tipo de educadores se mencionaron experiencias de maltrato verbal y/o psicológico hacia estudiantes.

"Ellos creen que no se da uno cuenta pero cuando uno va mal o no sé, porque yo vi a muchos de los que no entraban a clases decirles, necesito pasar y ellos les decían no pues de cuanto estamos hablando y así" M20.

*"Ya va de la patada, los maestros ya están en el zócalo o están en su casa, se hacen los enfermos y es como dicen: **A mí me pagan si aprendes o no aprendes**"* H18.

Esta dinámica enmarcada por el desinterés y la apatía de quien educa frente al aprendizaje de las personas jóvenes, puede ser entendida como un acto violento y de vulneración hacia estas personas.

Más cuando se tiene en cuenta lo que Freire (2005) denomina "La Pedagogía del Oprimido" en la cual toda relación en la que una persona obstaculice a otra en la búsqueda de su afirmación como persona, es opresora porque hiere la vocación ontológica e histórica de las personas de ser más. De este modo para Freire toda situación que implican la obstrucción de la afirmación de otras personas, es en sí misma violenta.

Así en el caso de las mujeres y hombres jóvenes en este estudio, hay una valoración mayoritariamente negativa de la educación y del proceso enseñanza - aprendizaje que media la figura del maestro, marcada por el tipo de interacción (en algunos casos violenta) que se da en el aula de clases, en donde al no facilitarse el proceso de aprendizaje, se vulnera el derecho más que a educarse, a aprender.

"En la primera escuela menos el de inglés era el más flojo de todos, en el bachilleres no me gustaba su forma de dar clases, nada más los daban por encima, no se adentraban a los temas, entonces no aprende uno o se olvida muy rápido." M21

Aunque se debe mencionar, que no todas las dinámicas relacionales que se dan en las instituciones educativas tienen una connotación negativa para las mujeres y hombres jóvenes en este estudio, quienes reconocen los espacios educativos no solo como espacios para la formación académica, sino también como una posibilidad conocer a otras personas y a partir de ello desarrollar habilidades sociales.

Pero otra parte, un elemento que también se suma a la connotación negativa acerca de la educación, es la valoración que las personas jóvenes hacen de la educación a la que han tenido acceso, pues consideran que la educación en la Ciudad de México

es escasa, de mala calidad y con una infraestructura deficiente en cuanto a cobertura e instalaciones.

“Aquí creo que es muy mala, no hay las tantas escuelas que todos necesitamos, somos muchos los que queremos estudiar una licenciatura pero no se da la oportunidad porque no hay tantas escuelas.” M21.

De los elementos mencionados hasta ahora, además de tener una valoración negativa en su mayoría, circulan en la Representación Social, relacionándose de manera tensa con otro elemento central de ésta.

Y es que para las personas jóvenes en este estudio la Educación, es percibida y vivida más como un **deber** u obligación, que como un **derecho**. Piensan que estudiar es algo que se **debe** hacer, porque es **importante** en la medida que les prepara para la vida: para no ser ignorantes, abrirse puertas, progresar y tener un futuro, primordialmente porque la educación es **necesaria** para poder tener un trabajo (de oficina) que les permita conseguir dinero.

“es lo mínimo que te piden en un trabajo, que lleves mínimo la prepa o la universidad y así como dicen, si estudias vas a tener un trabajo mejor.” M21.

Familia, sociedad, escuela y contexto sociocultural han transmitido a estas mujeres y hombres jóvenes la idea de que estudiar implica tener mejores oportunidades en el futuro y posibilidades de éxito laboral, económico y social.

La juventud asume esta idea y la reelabora desde sus propias experiencias, constituyéndose así una Representación Social acerca de la educación, que se evidencia

en el discurso y en las prácticas. Ya que cuando estas personas se ven enfrentadas con instituciones y procesos educativos deficientes y de mala calidad académica, se percibe estudiar como una carga, algo que se está en la obligación de hacer: el **deber** de estudiar, un deber muy difícil de cumplir o que como en el caso de quienes estaban fuera del sistema educativo, era imposible cumplir.

La vivencia de estas situaciones en relación al objeto educación están acompañadas de sentimientos y emociones, las cuales estos elementos conforman el componente afectivo y hacen parte también del contenido de la Representación Social.

Como señala Fátima Flores (2014) "...las representaciones sociales como ejes explicativos, también son procesos que se construyen a partir de la experiencia cotidiana, de la carga de significación afectiva y de las emociones que se generan en la interacción social" (p.46).

Y en el caso de esta investigación lo que se encontró es que el contenido afectivo se haya cargado de una fuerte connotación negativa, esto se evidenciaba en el discurso de estas mujeres y hombres jóvenes, cuando de manera reiterada se expresaba mediante palabras como: desidia, desinterés, desanimo, llanto, tristeza, duda, desaliento, frialdad, dolor, enojo, culpa, decepción, arrepentimiento, molestia, nostalgia, envidia, decepción, rencor, confusión, aburrimiento, terror, coraje, indecisión, incomodidad, sufrimiento.

*"Reprobé inglés, matemáticas y otra que no me acuerdo, en la primera era mi **falta de ánimo** de estudiar, yo pensé que no iba a seguir, no sé, no me gustaba de hecho iba muy mal en la secundaria, yo no tenía ganas de estudiar y no sentía el apoyo, por mí*

misma no sentía el ánimo. No me gustaba la escuela, se me hacía pesado, para mí eran cosas que yo no entendía." M21.

Y aunque se expresaron también algunas emociones positivas como ánimo, gratitud, alegría, gustó, ternura o agrado en relación a que les gustaba la escuela por el ambiente y los amigos, esto no sucedió del mismo modo respecto de las clases y de los maestros en general; entonces la Representación Social de la educación al estar acompañada de una valoración altamente negativa evidencia una fuerte carga de malestar emocional.

4.2 Representación Social sobre el Trabajo

En la Representación Social que la juventud en este estudio posee acerca del trabajo, se hace referencia principalmente al trabajo remunerado. Se encontró que al igual que para el caso de la Educación, el Trabajo también es percibido como un **deber**.

Las personas jóvenes se representan el trabajo como algo que se **debe** hacer (aunque no les guste) para poder subsistir. Entonces el trabajo se hace por **necesidad**, para conseguir **dinero** para la **comida**, solventar gastos y salir adelante.

"Es algo que las personas tienen que hacer para poder salir adelante, tener un buen futuro y que no nos haga falta las cosas que necesitamos: los alimentos, vestir bien, bueno no bien pero lo necesario." M18.

En la representación social del trabajo, esta juventud hace alusión algunas veces a los trabajos que realizan familiares o sus padres, pero el discurso gira mayoritariamente en torno a las pocas y malas experiencias laborales a las que han podido acceder y algunas veces hacen referencia a las experiencias observadas en su grupo de pares.

Respecto del trabajo para la juventud en la Ciudad de México, describieron que las personas jóvenes se ven presionadas a trabajar en condiciones denigrantes, siendo muy difícil laborar en lo que se ha estudiado; por lo que muchas veces se acepta el primer empleo que se pueda conseguir sin importar el tipo de actividad, ni el pago que los empleadores puedan ofrecer, que la mayoría de las veces es el mínimo o está por debajo del mínimo legal, argumentaban que aceptan este tipo de trabajos para poder tener experiencia y poder aprender.

"ella me dijo ve a ver, a lo mejor si aguantas; pero al ver lo que te pagan no se igual y soy muy pedinche, pero digo cómo es posible que ganes menos de lo que cuesta una hamburguesa, si estás dando una hora de tu vida y estas esforzándote" M18.

Entonces, el trabajo tiene una valoración negativa en el sentido que se considera escaso, difícil, pesado, injusto, hostil, aburrido, que no deja tiempo para vivir y es difícil de encontrar por lo cual hay que "aguantar" y pasar por situaciones de explotación y maltrato para poder mantenerlo.

Una palabra empleada de manera recurrente en el discurso para describir el trabajo es **esclavitud**. Señalando además que no se trabaja por gusto sino por necesidad, por lo que la mayoría de veces no se disfruta el realizar esta actividad.

*“vi muchas cosas en el Aurrera, **negreros** hasta más no poder, los hacen trabajar de **esclavos**, para que me entiendas, no hay otro termino más que un **esclavo** porque la paga es muy poca y los chavos que están en caja, no recibían su quincena completa porque les faltaba dinero, entonces dije yo no, me querían meter ahí y dije no, es muy poco la paga, te **negrean** mucho”* H18.

A pesar de la connotación marcadamente negativa que para esta juventud tiene el trabajo, la mayoría quisiera tener la posibilidad de tener un empleo, pero lo significan como algo en lo que no tienen oportunidades desde su condición actual, por lo cual piensan que hay que estudiar para poder conseguirlo y/o aspirar a mejores trabajos que los que son ofrecidos a quienes no cuentan con educación formal superior.

“andar de barrendero si no encuentro trabajo, si encuentro trabajo, lo normal tener una casita y que no nos falte la comida, yo no quiero lujos para estar bien con mi familia, yo lo que quiero es estar estable.” H18.

Otro elemento presente en la Representación Social del trabajo es la idealización del trabajo que aspiran a tener en el futuro, el cual quisieran que fuese estable, con un contrato, con prestaciones, donde ganen lo suficiente, que se puedan desempeñar en las áreas de estudio en las que se han formado o se quieren formar y que les permita ascender. Y en algunos casos aspiran a contar con un negocio propio.

“Quiero hacer algo que tenga que ver con mi carrera, quiero un trabajo estable, donde sí tenga prestaciones de ley” M23.

Al igual que en el caso de la Educación, se exploró el contenido afectivo en la Representación Social del trabajo. Encontrando que para esta juventud, proyectarse en el trabajo a futuro, les puede producir gusto, alegría, esperanza, ilusión. Emociones que corresponden con la proyección idealizada del trabajo de sus "sueños", el que esperan y creen que pueden conseguir en el futuro, si pueden continuar formándose y/o una vez hayan adquirido experiencia laboral.

Pero cuando las personas entrevistadas se han visto llevadas a aterrizar sus ideas en la realidad de las situaciones vivenciadas en relación a este objeto social: el trabajo, manifiestan que han sentido: desilusión, enojo, frustración, terror, nostalgia, sentimiento de injusticia, indignación, dolor, miedo, desespero, desesperanza, molestia, sentimiento de inferioridad, resignación, desmotivación, pena, inseguridad, culpa, tristeza, desconfianza, amargura, desidia, escalofrío, aberración, aburrimiento, coraje, decepción, disgusto, llanto.

Así el contenido afectivo en la Representación Social del trabajo, al igual en el caso de la educación, denota **malestar**.

4.3 Representación Social y los roles de género: "Se estudia para trabajar"

De los resultados obtenidos es posible plantear que para esta juventud, la construcción de la Representación del objeto social: educación, está relacionada con la construcción del objeto social: Trabajo.

Ya que al revisar Educación y Trabajo, un punto de encuentro importante es que las personas jóvenes se están representando estos objetos sociales como un **deber**.

La educación es algo que se **debe** hacer, porque es importante para prepararse para la vida laboral, para poder obtener un trabajo **remunerado**.

Del mismo modo, trabajar es algo que se **debe** hacer, para ser productivos: producir dinero y bienes materiales.

De esta manera, al estudiar y trabajar se corresponde a las exigencias que hacen la familia y la sociedad acerca de lo que **debe** hacer una persona cuando es joven. Así a primera vista, estas Representaciones Sociales develan un pensamiento hegemónico, que trae consigo toda una carga simbólica acerca del **deber ser**.

Pero si se observa detenidamente este **deber ser** y se tiene en cuenta que el deber ser, esta también atravesado por la Condición de Género, se puede develar como la problemática de no acceso a educación formal o trabajo remunerado, está relacionada con los roles de género que designan cultural y socialmente lo que se espera de una mujer o de un hombre de manera diferenciada.

Y esto fue es posible encontrar en el discurso elaborado en torno a la Educación y el Trabajo, ya que las Representaciones Sociales de estos objetos exponen exigencias sociales que resultaban distintas para las mujeres que para los hombres jóvenes en este estudio. Dichas exigencias aparecen de manera tacita, reflejándose también en las prácticas que estas personas describen acerca de la cotidianidad que tuvieron en la escuela y/o el trabajo. Y en lo que vivencian desde su condición de no acceso a estos espacios.

Un ejemplo de como este “**deber ser**” es distinto según la condición de género, es que para el caso de las mujeres, ellas ven el trabajo como algo que **deben** hacer para apoyar a la familia y se acepta trabajar **gratis** o de manera voluntaria.

Mientras que para los hombres es imprescindible que el trabajo que realicen sea remunerado, ya que producir **dinero** es fundamental para ser valorados como hombres, es decir define su rol como sujetos masculinos.

“mi familia es tradicional entonces si el hombre no trabaja es un don nadie o un mantenido.” H18.

Se tiene entonces que con frecuencia: “se identifica la división sexual del trabajo con una división por la cual las mujeres se quedan en la unidad doméstica y los hombres trabajan fuera de la esfera doméstica” (Harris1986, p. 216). Anastasia Téllez (2001) retoma este planteamiento para precisar que: “lo que los hombres hacen es producción, mientras que la responsabilidad principal de las mujeres es la esfera de la reproducción, es decir, las tareas domésticas” (p.5).

Así es como de manera subyacente a los roles asignados, hay una "aceptación" naturalizada de que una vez que una mujer joven se haya fuera del espacio educativo, no es necesario que se inserte al espacio laboral remunerado, “puede” o debe quedarse en el espacio domestico cumpliendo con el **deber ser** asignado a la mujer.

4.4 Representación Social: contenido afectivo y malestar por condición de Género

Fátima Flores (2015) ha demostrado que tener como marco la Teoría de Género Feminista cuando se estudian las Representaciones Sociales, permite observar el

proceso y dinámica de la afectividad en la interacción social como enmarcamiento de una relación social.

Señalando, además que en contextos de Vulnerabilidad Social, se puede comprobar el impacto que tienen variables como clase social, nivel de escolaridad, sexo, raza y etnia, en la conformación de indicadores de malestar que son expresados en formas variadas según la historia y estructura de afrontamiento de las personas y de los grupos sociales de pertenencia (Flores, 2015).

En el presente estudio, un aspecto que resalta de las Representaciones Sociales de Educación y Trabajo, es el contenido afectivo de estas, el cual como se describió denota la vivencia del **malestar** en la relación con los objetos representados.

En este sentido el malestar, emerge como un elemento importante para el análisis dentro de la categoría del contenido afectivo de las Representaciones Sociales de Educación y Trabajo.

Para las personas jóvenes, la Representación Social del trabajo y la educación evidencia emociones como la tristeza, el enojo, la frustración, el miedo. Contenido afectivo que sin duda manifiesta la vivencia de estos objetos sociales desde emociones de malestar, lo más importante de este aspecto es reconocer que puede repercutir en que se dé una mayor incidencia de problemas en la salud mental.

En referencia a esto, Fátima Flores (2015), plantea que ante el incremento de condiciones de vulneración social (como la pobreza), se desarrollan también nuevas enfermedades y malestar emocional en la población como la depresión y la ansiedad.

Y en este caso, las Representaciones Sociales de Educación y Trabajo se construyeron mediante la experimentación de situaciones que estuvieron acompañadas de emociones de malestar en relación a estos objetos, pero además estas representaciones se reconfiguraron desde la situación de Vulneración Social de no tener acceso a la educación, ni al trabajo remunerado. Y desde esta experiencia cobran aun mayor fuerza los elementos de **malestar** en la vivencia afectiva de los objetos representados:

“Me quede por un acierto y fue tanta mi frustración, me frustré horrible, como un mes yo creo, porque yo sabía que nada más había sido por un acierto, no que de plano que no sepas nada, solo fue por un acierto, no hacía nada me la pasaba en mi casa super triste, si me frustró mucho y ya después entendí que llorando no iba a solucionar las cosas porque igual no me iban a decir bueno ya no llores, ya metete a la universidad.”

M18.

Entonces, al enfrentar estas condiciones de Vulneración Social, se puede constituir una subjetividad de cargas afectivas depresivas y/o ansiosas, que puede afectar de manera importante la salud mental de las mujeres y hombres jóvenes que se hayan en esta situación y aún más de quienes permanecen en ella, en este caso mayoritariamente las mujeres.

Fátima Flores (2015) expone que los procesos subjetivos están directamente implicados en la emoción, lo que en algunos casos (como el de este estudio) puede conducir a incrementar los niveles de malestar y enfermedad.

De otra parte respecto de la manera en que estas cargas afectivas se constituyen y se vivencian, se encontró además que es distinta para mujeres que para hombres jóvenes.

Así para el caso de la educación, ellas a diferencia de los hombres manifestaron de manera reiterada e importante haber sentido preocupación y sufrimiento, porque el “**deber ser**” en la escuela le exigía obtener buenas calificaciones, realizar tareas y trabajos, a pesar de que no les gustara la materia o el profesorado.

"Pero no disfrute tanto la prepa, porque llevaba contabilidad y era una maestra muy buena, pero la verdad es que la odie no! No! No!, y salí con 8 o 9 en la materia pero por trabajos y tareas que me hacían llorar y sufrir y yo decía que horror, números nooo!!"
M23.

La teoría de género feminista, permite comprender como las personas se constituyen a sí mismas como sujetos y como construyen su subjetividad en un marco social y cultural influenciado por la condición de género.

La vida cotidiana está estructurada sobre las normas de género. Si algo es indiscutible para las personas es el significado de ser mujer o ser hombre. Los contenidos de las relaciones entre mujeres y hombres, los deberes y las prohibiciones para las mujeres por ser mujeres y para los hombres por ser hombres (Lagarde, 1996).

Desde la condición de género se designa la manera en que se puede o debe ser mujer o ser hombre y en ese mismo sentido desde el género se designa además la manera en cómo nos relacionamos con la otredad y con los objetos sociales. En esa

medida el género indica la forma en que se pueden o no vivenciar las emociones, frente a los objetos sociales que las personas se representan.

En consecuencia se puede evidenciar que la vivencia de emociones como el "sufrimiento y la preocupación", son asignadas a las mujeres y naturalizadas como rasgos de afrontamiento ante las problemáticas.

O'leary y Smith (1988) comentan que a menudo se considera que emociones como la compasión, la tristeza, la empatía y el sufrimiento son " poco viriles" y se entrena a los niños desde una temprana edad para suprimirlas en público (Citado en Morris, 2011, p.319) lo que no suele suceder para el caso de las mujeres.

Esta asignación social condicionada por el género, constituye malestares de género, que repercuten en la salud mental. Así "el malestar de género arraigado desde la cultura, integra sistemas de representaciones sociales hegemónicas que condicionan subjetividades ancladas a la condición de género naturalizando malestares" (Flores 2015, p.11).

En este sentido las Representaciones Sociales sobre educación y trabajo de las mujeres y hombres jóvenes en este estudio, dejar ver como hay una vivencia de **malestar** por la precariedad de las condiciones laborales para la juventud y frente a sistemas educativos que frustran el proceso de aprendizaje en las personas jóvenes.

Resaltando que este **malestar** es experimentado de manera distinta por mujeres y hombres, se constituyen entonces malestares condicionados por el género que como se encontró en este estudio, afectan en medida distinta a mujeres que a hombres y son expresados también en manera distinta. En parte por la manera en cómo se vivencian

las emociones, por ejemplo Mabel Burin (2010) analiza los factores de riesgo en la salud mental y destaca cómo los roles de género femenino afectan los modos de enfermar de las mujeres. En un estudio realizado por Burin en Argentina en el año 1993, acerca de mujeres de mediana edad y sus modos de subjetivación, se describen los estados depresivos que padecían las mujeres de ese grupo etario en relación con los roles de género tradicionales que desempeñaban: el rol maternal, el rol conyugal y el de ama de casa; señalándolos como potencialmente depresógenos.

Si se considera esto para las mujeres que participaron en este estudio y además se tiene en cuenta que las situaciones de vulneración social (como se expone en un apartado más adelante) son distintas para mujeres y hombres y en esa misma medida inciden también en que las mujeres estén más expuestas a padecer situaciones que generan **malestar**, se tiene entonces que en consecuencia de las condiciones que enfrentan estas personas jóvenes se pueden desencadenar en problemáticas de salud mental.

CAPÍTULO 5 VULNERACIÓN SOCIAL JUVENIL POR INJUSTICIAS DE DISTRIBUCIÓN SOCIOECONÓMICAS

Las personas jóvenes de la Ciudad de México, sin acceso a la educación y al trabajo remunerado están siendo Vulneradas Socialmente, pero no solo por el hecho de no garantizarse estos derechos, sino como se verá en este capitulado, han sido vulneradas también dentro de espacios educativos y laborales. Aquí se presenta un análisis desglosado de lo encontrado en referencia a las injusticias de distribución socioeconómicas en la educación y en el trabajo.

5.1 Vulneración socioeconómica en la educación

Se encontró que para las personas jóvenes de la Ciudad de México, en relación al sistema educativo algunos factores socioeconómicos, generan desventajas en el acceso a la educación.

En relación a esto, un aspecto que dificulta que se continúe con el proceso formativo es el hecho de que la educación pública en la Ciudad de México, si bien no es tan costosa como la privada, **no es gratuita.**

Quienes participaron en este estudio principalmente, tuvieron experiencias de educación en instituciones educativas de carácter público. La mayoría realizaron estudios de preparatoria, algunos no habían logrado concluirla en el momento de la entrevista y algunos tenían estudios de licenciatura trunca o sin titulación.

Uno de los motivos para que algunas mujeres y hombres en este estudio no pudieran finalizar un ciclo académico, fue precisamente el hecho de tener que pagar para

presentar exámenes extraordinarios, por el costo que implicaba recusar de nuevo una materia o por el pago de inscripción, materiales, libros, uniforme, transporte etc. Esta situación fue en general similar para mujeres y hombres.

“He buscado de todo tipo, pero la mayoría es nada más para salir del apuro, para conseguir el dinero para pagar mis exámenes o mis cosas personales...ya sea por lo económico o por la distancia de la escuela, tiene que pagar muchos transporte y los recursos pues es primordial, por eso que luego la mayoría deja de estudiar.” H21.

Entonces algunas personas jóvenes dejan de estudiar y se ven presionadas a buscar cualquier tipo de empleo, para poder solventar gastos personales, pero no logran insertarse al mercado laboral y no regresan a la escuela por no contar con el dinero para hacerlo.

De otra parte las características administrativas de las instituciones académicas son un aspecto que también incide en que se suspenda el proceso formativo, ejemplo de ello es que cuando se reprueba una materia y cuando se trata de retomar el proceso de formación, se dificulta debido a los trámites que conlleva, las mujeres y hombres jóvenes aquí mencionaron que algunas veces cuando se decide cambiar de institución educativa no es posible revalidar las materias que ya cursaron. Lo que lleva a perder tiempo y tener que empezar el proceso desde cero, por lo que finalmente lo aplazan, en algunos casos de manera definitiva.

Así mismo, un aspecto socio económico que también vulnera a la población

joven es la infraestructura para el nivel de educación pública superior en la Ciudad de México, la cual es insuficiente en cuanto a cobertura.

Algunas de las personas que participaron en este estudio, reflejan una problemática que afecta a muchas otras personas jóvenes en la Ciudad de México, porque se encuentran sin acceso a la educación superior, debido a que no aprobaron el examen de ingreso a la universidad, siendo una situación les vulnera socialmente, las personas jóvenes mencionan que las posibilidades de ingreso son limitadas, más que por sus capacidades porque los cupos ofrecidos en instituciones académicas públicas son muy pocos en comparación con la demanda. Y en varios de los casos de las personas entrevistadas no pasaron el examen por muy pocos aciertos.

“En la UNAM no me quedé me faltaban dos aciertos y en el politécnico pues no supe solo abrí la página puse mi código y decía alumno no asignado, para más información consulte la página y el link, tanto en la UNAM como en el poli daban dos oportunidades para volver a hacer el examen, en la UNAM no me enteré lo desconocía por completo y en el politécnico hice los dos pero nunca supe qué resultado tuve.” H18.

De esta manera para quienes han intentado ingresar a la universidad, a las barreras generadas por la poca oferta cupos se suma el desconocimiento o poca información disponible acerca de los procesos de inscripción a las convocatorias.

5.2 Vulneración Socioeconómica en el Trabajo

Para la mayoría de las personas que fueron entrevistadas, los recursos económicos a los que tienen acceso son escasos, entre otras cosas, sobre todo por la situación de no contar con un trabajo remunerado.

A veces a pesar de contar con cierto apoyo por parte de sus familiares, no es suficiente para cubrir todas sus necesidades y sobre todo no les permite ser independientes. Esta situación les ha llevado en ocasiones a buscar y/o aceptar cualquier tipo de trabajos, con malas condiciones laborales.

Por lo cual la **explotación laboral**, se convierte en una de las principales situaciones de Vulneración Social a las que está expuesta una persona joven en la Ciudad de México, y lo es aún más para una persona que tampoco puede estudiar.

Muchos de los trabajos ofrecidos a la población joven, no brindan un contrato, ni prestaciones, o un seguro de salud. Lo cual evidentemente supone un riesgo para la salud física y psíquica, así como la seguridad e integridad.

Mujeres y hombres jóvenes comentaron que en el tipo de trabajos a los que pueden aspirar o que han tenido anteriormente, constantemente se ven expuestos a soportar malos tratos, presión por parte de superiores o de clientes cuando están en un área de servicios y además se vivencia una sensación permanente de inestabilidad al saber que se puede perder el empleo en cualquier momento, a veces sin causa justa.

Además la oferta laboral para las personas jóvenes ofrece puestos con horarios no fijos, extensos, con horas o labores extra por las cuales no reciben un pago, del mismo modo son trabajos en los que muchas de las veces no tienen la posibilidad de continuar

asistiendo a la escuela.

Todas estas condiciones laborales que describe la juventud aquí participante, evidencia como en espacios laborales de la Ciudad de México las personas jóvenes son **explotadas en beneficio de otros.**

Ya que de manera reiterada mencionaban que buena parte de los trabajos remunerados para la población joven provienen de cadenas de tiendas que tienen como característica emplear sobre todo personas jóvenes y ofrecer sueldos bajos, a pesar de que anualmente estas cadenas reportan grandes ganancias económicas como Walmart, Oxxo, Cinépolis, Blockbuster, Burger King, Bodega Aurrerá, McDonald's, Starbucks entre otras.

“hay mucho, pero de trabajos como de esos que no te llevan a ningún lado, como cajero de Oxxo o de Cinepolis o de esos que son como trabajos de verano no sé, y entonces si puede haber como muchas plazas en bodega Aurrera o ese tipo de cosas, pero por ejemplo a mí no me inspira nada estar ahí, claro la necesidad te hace agarrar lo que sea no.” M25

Tan solo para citar un ejemplo, la cadena de restaurantes McDonald's, durante el tercer trimestre del año 2013, alcanzó una ganancia neta de 1,520 mdd, en tanto que sus ventas subieron un 0.9% (Forbes, 2013).

A pesar de ello son mínimos los salarios que ofrecen a sus trabajadores, quienes en mayor porcentaje son jóvenes. Según Garavito (citado en Vargas, 2010). En México McDonald's en el año 2010, pagaba a sus empleados 14.37 pesos por hora, por lo que

ganan entre 3 mil y 3 mil 200 pesos al mes; empleando personas con edades que oscilan entre los 17 y 22 años, el 80% laboran en actividades operativas, trabajando un mínimo 4 horas, en muchas ocasiones no reciben pago por las horas extras y el 75% de ellos encontró allí en su primer trabajo.

Garavito (citado en Vargas, 2010) también señala que McDonald's cuenta con un contrato de protección con el Sindicato Progresista Justo Sierra de Trabajadores de la República Mexicana, que también aglutina a Wal-Mart, Cinépolis, Cinemex, Fuller, Telcel, Televisión Azteca, Atento Call Center y otras cadenas de comida rápida.

Lo que explica porque son similares las condiciones laborales, de explotación, que ofrecen estas empresas en México a la juventud.

Así, ante la situación de no poder estudiar y no poder encontrar fácilmente un empleo, la juventud acepta trabajos temporales, informales, donde los salarios son bajos y además algunas veces les quitan parte de su salario o incluso no les pagan, también muchas de las veces la remuneración ofrecida ni siquiera llega al salario mínimo legal establecido. Esta es entonces otra forma de Vulneración Social hacia la juventud de la Ciudad de México, una vulneración por injusticias de **marginación económica**.

Para corroborar lo encontrado en las entrevistas, basta con hacer una revisión rápida de las vacantes que se postulan para jóvenes en cualquier bolsa de trabajo. O lo que preocupa más, dar cuenta de los empleos que se promocionan y ofrecen a la juventud desde los programas de gobierno.

Por ejemplo ante la crisis problemática de desempleo juvenil en México en el año 2014 el gobierno de la Ciudad de México, planteó el desarrollo del programa "Mi primera

oportunidad”, el programa estaba dirigido a jóvenes “en edad de trabajar, pero sin experiencia laboral”, la idea era hacer convenios con empresas privadas para que ofrecieran cerca de 10 mil oportunidades de empleo para que la juventud pudiera incorporarse al mercado laboral (Diario Milenio, 2014).

De programas como este se puede esperar que se mantenga la situación de ofrecer a las personas jóvenes trabajos mal pagados, ya que la línea de los programas de gobierno en cuanto a empleo juvenil ha estado enmarcada en ofrecer empleos de tipo temporal, de carácter operativo y la mayoría de las veces mal remunerados.

Como lo fue el caso del Programa de Empleo Temporal (PET) del año 2014, como su nombre lo indica era un programa de trabajos solo temporales, con trabajos de una duración máxima de 132 jornales (4.4 meses) y ofrecía un “apoyo económico” bajo ya que pagaba solo el 99% de un salario mínimo general diario vigente (al 2014) por jornal, pero en el cual una persona joven podía trabajar hasta 16 horas (continuas), ya que estipulaba que se podía laborar hasta un máximo de 2 jornales diarios. Y las labores que ofrecía eran de carácter operativo (Secretaría de Desarrollo Social México SEDESOL, 2014).

Otro ejemplo es el programa de empleo de invierno, en el que la juventud labora en las pistas de hielo, también de carácter temporal y con apoyos económicos bajos.

Se puede ver entonces, como desde las políticas y programas del gobierno se generaban condiciones de vulneración social juvenil y se ejercía **marginación económica** al promover trabajos mal remunerados.

En consecuencia de esta **marginación económica**, la población juvenil se

vulnera también por la injusticia social de **deprivación** de un nivel de vida material adecuado, porque la remuneración recibida no es suficiente para cubrir gastos mínimos como el pago de transporte y alimentación para poder ir a trabajar.

En la Ciudad de México al momento de realizar el trabajo de campo de esta investigación, en el año 2014, el salario mínimo legal era de 67.29 pesos diarios según la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos CONSAMI (2014).

Si una persona joven recibía esto por un día de trabajo y debía gastar un promedio de mínimo de 10 pesos en transporte contando con que solo necesitara un viaje de ida y vuelta en el metro y 35 pesos en alimentación, contando con que fuera comida corrida de la más económica disponible en el mercado. De esta manera, tan solo estaría teniendo una ganancia de promedio de 22 pesos por día. Lo cual no permite acceder a un nivel de vida material adecuado, que entre otros aspectos, solo es posible cuando se cuenta con los recursos económicos necesarios para solventar gastos relacionados con la salud, la educación, la vivienda y la recreación.

Sumado a esto, **la deprivación** económica se mantiene, dado que en muchos de los trabajos a los que pueden acceder las personas jóvenes de la Ciudad de México, se limita la posibilidad aprender o desarrollar habilidades para poder tener luego mejores oportunidades laborales y también porque se les asignan labores que no les permite ascender. También porque son trabajos temporales de los que deben salir porque se acaba el contrato (en caso de tenerlo) y/o no les llaman más; la mayoría duran entre uno o dos meses y los de mayor duración son de 6 meses.

5.3 Explotación Laboral, Marginación Económica y Deprivación: Injusticias de distribución fundamentadas en el género.

Es claro que el hecho de que a una persona joven se le niegue o dificulte el acceso a un empleo remunerado y con las condiciones laborales adecuadas, es en sí un asunto de injusticias de **marginación económica**, que limitan la capacidad adquisitiva de bienes y servicios necesarios para la sobrevivencia. Y el hecho de que al mismo tiempo no se pueda continuar con el proceso educativo es una injusticia **de deprivación** de un aspecto fundamental para aspirar a un nivel de vida material adecuado.

Del mismo modo, para el caso de la población aquí estudiada, aun en el caso de eventualmente poder acceder a un trabajo remunerado, se mantienen las injusticias mencionadas anteriormente y se suma además la injusticia por **explotación**.

Estas injusticias de distribución que vulneran a mujeres y hombres jóvenes que participaron en este estudio, se presenta de manera preocupante como un fenómeno en relación al género, cuando se observa que afecta en distinta medida a las mujeres.

Rosa Cobo (2005) teórica feminista interesada en el tema de feminismo y globalización, plantea que problemáticas como la feminización de la pobreza o la segregación genérica del mercado laboral, son efecto de la globalización neoliberal sobre la vida de las mujeres y se traducen en cifras imposibles de obviar.

Pero además recalca Cobo, que un aspecto que preocupa de estas problemáticas asociadas al proceso de restructuración económica global, es que como señala Isabella Bakker (1999): "la mayoría de los análisis del cambio estructural albergan un 'silencio conceptual', se niegan a reconocer explícita o implícitamente que la

reestructuración global se produce en un terreno marcado por el género" (p.245).

Por ello un importante resultado obtenido en este estudio, es dar cuenta de cómo las mujeres jóvenes de la Ciudad de México, están siendo vulneradas socialmente por injusticias de distribución económica y que este tipo de injusticias están fundamentadas en el género, de esta manera a diferencia de los hombres, las mujeres están siendo más excluidas del mercado laboral y/o se les asignan labores sin remuneración económica.

En las entrevistas realizadas se encontró que a diferencia de los hombres, las mujeres manifestaron que aceptan o aceptarían realizar trabajos en calidad de voluntarias, es decir sin remuneración económica.

Por ejemplo, dos de las participantes comentaron que aceptaron trabajar de manera gratuita para poder tener experiencia laboral; una de ellas lo hizo en dos ocasiones, como asistente de proyectos y en un negocio familiar; otra joven lo hizo en varias ocasiones en programas culturales del gobierno y luego en una empresa privada, en esta última las condiciones laborales (acerca de que no recibiría remuneración económica por su trabajo) no fueron claras por parte del empleador al momento de asignarle el trabajo, es decir en algunos casos se puede dar por hecho, que por ser mujeres jóvenes y sin experiencia están dispuestas a aceptar trabajar sin remuneración alguna. Y es una práctica tan normalizada que muchas de las veces no se cuestiona por parte de las personas jóvenes.

“he hecho muchas cosas pero no he pedido dinero, si hubiera pedido dinero ya podría decir mira todo lo que he hecho o ya podría tener un currículum, pero realmente yo solo digo quiero estar haciendo cosas pero si no me pagan no importa, entonces lo que

he hecho yo es como trabajar sin remuneración” M24.

Rosa Cobo (2005) plantea que: "No deja de ser sorprendente que uno de los muchos efectos asociados a la globalización sea la informalización del trabajo y que no se subraye el hecho de que la mayoría de ese trabajo mal pagado y sin derechos laborales lo realicen mujeres" (p.10).

Pero el principal aspecto problemático del no acceso a la educación y al trabajo remunerado de las mujeres y hombres jóvenes aquí entrevistados, se confirmó un aspecto que fue también encontrado desde las estadísticas revisadas. Y es que en el caso de este estudio, una vez fuera del sistema educativo o laboral los varones se podían dedicar casi de tiempo completo a buscar un nuevo empleo o a intentar reanudar sus estudios, caso contrario para las mujeres quienes en su mayoría son asignadas al ámbito doméstico en el contexto familiar.

Todas las mujeres entrevistadas, debían dedicar buena parte de su tiempo al trabajo doméstico no remunerado, debido a que la familia descargaba en ellas este tipo de tareas (cuidado de los hijos, de personas de la tercera edad, de los hermanos, la limpieza del hogar, preparación de los alimentos, etc.). Lo que les dejaba poco o nada de tiempo para la búsqueda de empleo y/o para estudiar para pasar exámenes y así poder reanudar con el proceso educativo.

"Me tengo que parar a las 7.30 de la mañana porque voy a dejar a mi hermano en la primaria y regresa hacer quehacer en mi casa y luego ya me meto a bañar y voy por mi hermano a la escuela y luego empiezo a ver de bueno pues hoy me voy a ir al

Starbucks , ir y regresar a comer; y luego me dijeron pues metete a talleres para que no andes de ociosa” M18.

Pero en algunos casos además de una dedicación exclusiva al entorno doméstico, las mujeres jóvenes no podían plantearse fácilmente la posibilidad de buscar un empleo o continuar un proceso de formación académica, así lo era para dos jóvenes entrevistadas, madres solteras, quienes aunque querían continuar estudiando o trabajar con remuneración económica, en ese momento no pensaban que les fuera posible pues debían cuidar a sus hijos. Así que dependían económicamente de los padres de los menores y/o de familiares.

Otras personas entrevistadas, entre ellos varios hombres también reconocieron esta realidad como una problemática que afecta a las mujeres jóvenes en edad escolar, mencionaron que la maternidad es una de las razones por las que algunas jóvenes deben abandonar o no tienen la posibilidad de continuar el proceso de formación académica.

“...Y otras embarazadas que también se salieron; ósea son poquitos los que siguieron.” H18.

CAPÍTULO 6. VULNERACIÓN SOCIAL JUVENIL POR INJUSTICIAS DE RECONOCIMIENTO

Para Nancy Fraser (1996) las injusticias de reconocimiento se dan por la asignación de características devaluadas, a ciertos grupos sociales constituyéndolos como grupos de estatus bajo. Las construcciones de esos grupos sociales devaluados, se dan a través de prácticas autoritarias-representacionales, comunicativas e interpretativas de una cultura.

Se encontró que en el caso de la juventud aquí estudiada, se le asigna un estatus social bajo a partir del discurso y las prácticas que ejerce la familia, las instituciones educativas y la sociedad.

Parte del marco cultural detrás de las Injusticias de Reconocimiento hacia las personas jóvenes se hace presente en el contenido de las Representaciones Sociales de educación y trabajo, presentadas en el anterior capítulo. Ya que como se mostró esas Representaciones están elaboradas en la relación con los objetos sociales (educación y trabajo), pero también en la relación con la otredad (jóvenes, familia, maestros, instituciones, sociedad).

Se debe señalar que también se encontró que las problemáticas de no acceso a la educación y al trabajo remunerado, están además relacionadas con Injusticias Sociales de Reconocimiento basadas en modelos de interpretación desde el pensamiento androcentrista y el sistema patriarcal.

Así fue posible identificar condiciones de vulneración social, por falta de

reconocimiento de la juventud como grupo social y de las personas jóvenes en relación a la condición de género, todo esto tanto en los espacios educativos y como laborales.

6.1 Vulneración por injusticias de reconocimiento en la educación

Respecto de las desventajas de reconocimiento desde la educación, se identificó que desde el rol que maneja el profesorado en la escuela se ejercen prácticas de enseñanza que desvaloran a la juventud como grupo social, al atribuirle cualidades negativas.

Quienes participaron en este estudio, comentan que buena parte de quienes enseñan en el aula piensan que a la juventud no le interesa aprender o no tiene las capacidades para hacerlo, por lo que no se muestran interesados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, o no les importa si aprenden. Así, las personas entrevistadas en general consideraban que el profesorado trabaja más por un sueldo que por el objetivo de enseñar, lo que lleva a los educandos a tener favoritismos y a centrarse en trabajar con estudiantes que aprenden “más fácilmente”.

Las aulas de clases se presentan como lugares cotidianos en el que se elaboran discursos y prácticas que evidencian la mirada negativa que se tiene de la juventud.

“los profesores si utilizaban groserías y hablaban muy fuerte “no me quieres hacer caso hijo, pues te bajo dos puntos y hazle como quieras” eso a mediados y a finales: “bueno no quieres entrar pues no entres, te pongo tu seis para que puedas pasar y ya no entraba”...”no quieres hacer la tarea, está bien no la hagas, a mí me pagan a ti no, yo ya tengo trabajo y tú no” y cuando yo los escuchaba pensaba, tendrás muchos

conocimientos pero decir eso que poquita mente. H18.

De esta forma las dinámicas relacionales que se dan en el ámbito escolar, ponen a las personas jóvenes en condición de vulneración social, al situarlos en una posición de inferioridad a partir de la desvaloración de las capacidades académicas, se les considera desinteresadas en aprender o con pocas capacidades para hacerlo. Y en algunas ocasiones las críticas son acerca de las características personales como el aspecto físico o la vestimenta.

Es así como en las entrevistas, muchos comentarios dejan ver que el profesorado ejerce maltrato verbal y/o psicológico, las personas jóvenes comentaron que en varias ocasiones fueron irrespetadas, mediante comentarios degradantes o el uso de palabras soeces. Incluso que se ejercen prácticas corruptas en las que se pide dinero a estudiantes para no reprobarles.

Otro hallazgo importante es que a diferencia de los hombres, para el caso de las mujeres las situaciones de vulneración social se da no solo por el hecho de ser jóvenes, Para ellas las injusticias de reconocimiento se cimientan en construcciones sociales y culturales del género. Algunas jóvenes expresaron haber sido objeto de comentarios que les devaluaban, por parte de maestros(as) y/o compañeros de clases, quienes ponían en duda su capacidad para el aprendizaje solo por el hecho de ser mujeres, haciendo señalamientos de lo que ellas debían o podían ser, hacer o incluso pensar, .

“A veces algunos maestros hacían comentarios o chistes machistas y a mí eso me molestaba, decían cómo que las mujeres deberíamos dejar más que nos manipulen los hombres pero en forma de chiste, pero me enojaba o ni le hacía caso a eso, la

mayoría de los hombres se reían y algunas mujeres nada más lo ignoraban.” M18.

Preocupa además que, a diferencia de los hombres, en el ámbito escolar algunas mujeres se vieron enfrentadas a situaciones de violencia sexual, uso de lenguaje sexista y acoso por parte de compañeros o maestros.

“Había un tipo que me decía puta y no sé qué y me torteó y todo, entonces antes de que me torteara ya había ido con la maestra y le había dicho, oye es que este tipo me dice tal y tal y hay que decirle algo no. Y la directora me contestó: pues es que para que te pones pantalones tan pegados y en ese momento me salí de la escuela” M25.

En el caso de jóvenes mencionaron que debieron "tolerar" este tipo de situaciones para no verse afectadas en el rendimiento académico.

“El de literatura me agarro de bajada, me decía “ver tu cara me molesta”...me dijo tú no puedes jugar eso porque eres niña, cosas como machistas a la vez si como que llevo un punto donde dije, ya no voy a entrar pero decía no porque ya sé que química ya va para extra y ya no me puedo llevar más materias y seguía entrando y trataba de no contestar para que no tuviera pretexto para correrme o algo así y me aguante pero pues pase la materia bien.” M18.

6.2 Vulneración por injusticias de reconocimiento en el trabajo

Se encontró que respecto del trabajo, se dan situaciones de vulneración social basadas en injusticias de reconocimiento, muestra de ello es lo que relatan las personas

entrevistadas acerca de los trabajos que se ofrecen en la ciudad de México a la juventud.

Las personas jóvenes consideran que el tipo de trabajos a los que se puede aspirar son considerados indeseados, aburridos, inestables y mal remunerados y en algunos casos denigrantes, consistiendo en su mayoría en labores operativas o de servicio (ventas, atención en la mesa, caja, limpieza, ayuda o asistencia, etc.)

“con el simple hecho de tener un oficio que al final le van a mal pagar, por el simple hecho de ser joven” H25.

El tipo de trabajo ofrecido a las personas jóvenes aunado a la retribución económica que se da, son en sí (además de injusticias de distribución económica) injusticias de reconocimiento, ya que los empleadores desvaloran al trabajo juvenil, al considerar a las personas jóvenes como mano de obra "barata", basándose en argumentos como la falta de experiencia o el nivel educativo. La experiencia es además un motivo que dificulta el acceso al trabajo remunerado, la totalidad de quienes participaron en este estudio lo pensaban así.

“Lo que si veo como un problema horrible y que si lo comparto con algunos de mi edad, es esta onda de necesitamos experiencia y tú dices ok acabo de salir y no tengo experiencia y dices si no me dejas trabajar nunca voy a tener experiencia, así muchos trabajos que veo en la red, todo el mundo pide experiencia.” M25.

Pero la falta de oportunidades de empleo es notoria aun contando con la formación adecuada, pues esta juventud manifestó que es muy difícil vincularse

laboralmente a áreas de trabajo en la que se obtuvo formación media superior (en el caso de la formación técnica) o superior. Lo cual es otro tipo de injusticia de reconocimiento de las habilidades obtenidas a través del proceso formativo. A esto se le suman, otras injusticias de reconocimiento por las que las personas jóvenes son desvaloradas en el área laboral como la edad, la apariencia física o la orientación sexual.

“yo fui a una empresa que se llama Blockbuster y pagaban 10 pesos la hora y mínimo tenías que trabajar 5, entonces no es ni el sueldo mínimo y pues si eso pasa sin estudios, pero no es cierto porque ahí te pedían la prepa mínima, mi tío salió de la UNAM es ingeniero mecánico y le ha costado mucho trabajo encontrar trabajo, todavía no puede a pesar que la UNAM es muy reconocida y su promedio es muy bueno para ser un ingeniero” M18.

Se encontraron también para el caso de las mujeres injusticias de reconocimiento basadas en el género, que se concretan en desventajas de participación laboral.

Para ellas la vulneración social de que son objeto, se hace evidente en el tipo de trabajos y remuneraciones que son ofrecidos a las mujeres jóvenes, que difieren de los que se dan a los varones.

Por ejemplo algunas de las personas entrevistadas, expresaron que algunos de los trabajos a los que han tenido acceso han sido en bares, cafés o restaurantes realizando labores de caja, ventas o servicio en las mesas. Y que normalmente se les pidió "ayudar" en labores como la limpieza de pisos o baños. Esto les resultaba incómodo pues lo ven como una labor adicional y pesada por la cual no se les paga,

dado que muchas de las veces esta se hace al concluir la jornada laboral o en horas extra no reconocidas monetariamente.

Para el caso de algunos hombres entrevistados, llama la atención, que para ellos realizar este tipo de trabajos es peyorativo pues asocian estas labores con las tareas domésticas, que en el imaginario cultural corresponden a las mujeres. Lo que hace que los hombres jóvenes no acepten fácilmente este tipo de labores y que sean ofrecidas y aceptadas en mayor medida por las mujeres.

De este modo al revisar el tipo de trabajo que algunas jóvenes habían tenido, eran precisamente en labores que tienen que ver o implicaban hacer tareas domésticas. O con el cuidado y el servicio al otro, como: trabajos en negocio de jugos y sandiwch, curso de verano con niños, curso de fotografía con niños, ayudante de panadería, en cocinas, empacadora en supermercado, asistente en tienda, secretaria, asistente en tienda, volanteo, demostradora, edecán, ventas, café internet.

Mientras para los jóvenes los trabajos a los que han tenido acceso han sido sobre todo como mesero o ayudantes en labores como negocio familiar de venta de carne, cerrillo, distribución de carteles publicitarios, de microbús, en granja de perlas, en veterinaria, en escuela canina. O en labores de ventas en tiendas y "call center", estudios de mercado, botarga, encuestador, bicitaxi, seguridad privada, torero (de los policías en el comercio de Tepito), en café internet, albañil.

Rosa Cobo (2005) indica que existe una problemática de Segregación Genérica del Mercado Laboral, recalcando que: "aunque en casi todas las regiones del mundo la participación de las mujeres en el mercado aumentó, las condiciones bajo las cuales se

insertan las mujeres en ese mercado son desfavorables" (p.294).

Lo que se encontró en el presente estudio, es que el hecho de que se limite o seccione el tipo de trabajos a los que una mujer o un hombre joven pueden aspirar, es la base para que se generen injusticias sociales por reconocimiento, a través de las entrevistas se evidenció que a comparación de los hombres, son muchas más las veces que a las mujeres se les tiende a asignar a espacios laborales devaluados a nivel monetario y simbólico, debido a la construcción social que se hace de las labores y de quienes las deben o pueden realizar.

En referencia a esto Celia Amorós (1991) explica que hay formas de división del trabajo impuestas por constricciones que se derivan del hecho de pertenecer a un determinado sexo biológico. Donde se asignan tareas a cada sexo, a partir de argumentos que apelan a "supuestas" peculiaridades propias de cada sexo, ya que estas peculiaridades son definidas desde lo cultural.

Por su parte Palmer (1996) señala que las mujeres reciben sistemáticamente salarios menores porque los valores socioculturales asignados a las labores de la mujer están subsidiando los dividendos de otros factores de producción o precios de productos y no se trata de un subsidio pequeño. Por ejemplo, una publicación del INEGI (NEGRETE; LEYVA, 2013) estima que el valor de mercado que tienen las tareas domésticas en México equivale a 22.6% del PIB, magnitud que supera la contribución de actividades como las manufacturas, el comercio, la construcción o la agricultura.

A partir de lo encontrado en este estudio, se puede plantear que desde la construcción cultural de las labores para las que son "idóneas" las mujeres, hay una

mayor adscripción e imposición a oficios asociados con lo doméstico, el cuidado de los otros, el servicio al otro. Se veía esto también en cuando se revisaron cifras acerca de las carreras profesionales en las que las mujeres tienden a acceder en México, principalmente enfermería, pedagogía, educación preescolar, educación primaria, todas estas relacionadas con el cuidado y servicio al otro, como en una extensión naturalizada de los roles asignados a las mujeres.

De otro parte un tipo de vulneración social por injusticia de reconocimiento, que solo afecta a las mujeres, es la dificultad que algunas de las entrevistadas tuvieron para acceder a un trabajo remunerado cuando se hallaban en estado de gestación. Comentaron que en esta condición buscar un trabajo es tarea difícil, resultando casi imposible que se les contrate.

Así la maternidad restringe las posibilidades de acceder a un trabajo remunerado; las mujeres que tienen hijos a diferencia de los hombres con hijos, deben repartir su tiempo entre el cuidado de los menores y el trabajo o renunciar al trabajo para poder cuidar a sus hijos, como sucedió en el caso de las dos jóvenes madres solteras aquí entrevistadas (son estas las mismas jóvenes que dejaron de estudiar, debido a la maternidad).

“Estaba buscando a ver de qué pero piden con la prepa terminada, luego ciertas edades y con experiencia y pues no me aceptan; aunque sea de secretaria porque si tengo conocimientos de computación, he estado yendo a varios lugares y pues no encuentro y estaba buscando en cocinas, pero luego decían que no necesitaban, pero luego dije así embarazada no me van a dar trabajo”. M23.

“salió la posibilidad de trabajar en un estudio fotográfico, me dijeron que me iban a dar 8 mil al mes, pero cuando ya entre me dijeron que 5, pero me gastaba dinero, en transporte, comida y todo, por allá estaba todo el día y no tenía tanto tiempo de estar con mi hijo entonces me salí.” M25.

Finalmente otra situación que a diferencia de los hombres vulnera a las mujeres por injusticias de reconocimiento en el trabajo (y también en espacios escolares), es que frecuentemente las jóvenes comentaron haber tenido que enfrentar situaciones de acoso sexual en espacios laborales, algunas comentaron haber sido expuestas a insinuaciones sexuales o ser testigos de cómo algunas jóvenes son presionadas a tener relaciones sexuales a cambio de conseguir o mantener un trabajo, de hecho algunos de los hombres entrevistados también mencionaron que las mujeres deben enfrentar este tipo de violencia sexual.

“Hasta muchas cosas se pueden dar aquí, que si vas a entrar en esto tienes que pasar por él y eso es lo que yo he visto y eso se me hace injusto, porque imagínate si vas a conseguir tu empleo y tienes que pasar por alguien y eso es injusto y si tengo una carrera pero eso no te ayuda.” H18.

“si te hablan porque ven tu cara bonita y quiero ver tu cuerpo para ver si postulas no, eso está perverso está enfermo y la que sea gordita y tenga necesidad de trabajar porque no le dan oportunidad, es como muy triste esta situación” M23

6.3 Vulneración Social hacia personas jóvenes sin acceso a educación y trabajo remunerado desde el uso del término “nini”

Finalmente pero no menos importante en esta investigación, fue indagar que pensaban las mujeres y hombres jóvenes sin acceso a educación formal y trabajo remunerado respecto del término “nini” que es usado para señalar la problemática, tanto por otras personas en la vida cotidiana: familia, amigos, conocidos; como por instituciones y los medios de comunicación.

Una forma de injusticia de reconocimiento es la falta de respeto que se da cuando existen representaciones culturales estereotipadas de un grupo social (en este caso el grupo de jóvenes que no pueden estudiar, ni trabajar) y en consecuencia se trata a las personas de manera malintencionada y menospreciada (Fraser, 1996).

Las personas jóvenes sin acceso a educación y trabajo remunerado, son objeto de la injusticia de falta de respeto, lo que se constituye como una forma de Vulneración Social hacia quienes enfrentan este problema, ya que al hacer uso generalizado del término “ninis” para describirlas como personas que ni estudian ni trabajan, asociándolo con la causa simple de que no quieren hacerlo, se pone el acento en caracterizar a las personas jóvenes como la causa del problema y se construye una connotación negativa a partir de las atribuciones estereotipadas y como consecuencia se desvalora a estas mujeres y hombres jóvenes como grupo social que comparte una etiqueta.

Así la manera en que se emplea este término, se conforma como una desventaja de reconocimiento social y cultural, que minimiza la problemática al esconder las causas estructurales que hay detrás. Y qué sobre todo no tiene en cuenta las implicaciones que

puede tener para una mujer o un hombre joven el hecho de no contar con un trabajo remunerado, no poder ir a la escuela y además ser etiquetados como "nini".

“Las personas piensan pues que son unos irresponsables, que no apoyan en nada para la sociedad. Hacen críticas negativas que no hacen nada, los hacen sentir peor más que nada, si de por sí es molesto estar así y luego aparte que te lo echen en cara a cada rato. Deberían ver porque esa persona está en esa situación más que nada, si es por gusto o porque no tuvo la oportunidad. H18.

Se identificó entonces que estos jóvenes poseen una Representación Social de lo que es ser un “nini” y esta tiene una valoración negativa, pues para ellos ser “nini” además de no estudiar y no trabajar, es no hacer nada, no producir o ser un vago; por gusto propio, por desinterés y porque las familias los apoyan y les dan dinero.

“Pues que son los que no trabajan ni estudian, ni tienen ocupación alguna y creo que esa es la parte que más me frustró saber que me iba a convertir en una nini, porque yo nunca he querido ser una nini.”M18.

En el discurso estas personas no se identifican a sí mismas como “nini” aunque reconocen que algunos familiares, amigos y la sociedad les impone esta etiqueta, situación que consideran que es injusta, les discrimina, estigmatiza y afecta su autoestima.

Se identificó entonces que para estas mujeres y hombres jóvenes ser señalados como "nini" les vulnera socialmente y les genera emociones de enojo, dolor, tristeza y frustración por lo que tratan de ignorar el tema y evitan hablarlo con familiares y amigos.

"No me quiero atribuir ese sobre nombre aunque la sociedad quiera que lo tenga, la mayoría de los jóvenes no somos así, está porque al final todavía no terminamos nuestra formación, nuestra autoestima y el hecho de que nos digan eso si duele." M18.

A consecuencia de evitar ser tratados como "ninis" estas personas jóvenes evitan pedir dinero a sus padres, también en el caso de los hombres buscan trabajo o realizan otro tipo de actividades fuera de casa, y en el caso de las mujeres apoyan todo lo posible en las labores domésticas en el hogar.

"Porque en ese entonces me sentía como un parásito en mi casa, así de "no haces nada" y entonces llegar y pedirle dinero pues es así como no sé no me gusta la idea, normalmente no quiero pedir dinero que no necesito, solo lo necesario" M18.

También reconocen que en el caso de otras personas jóvenes esta presión social y familiar les lleva aceptar trabajos mal remunerados o que en el caso de las mujeres, les puede llevar a buscar una pareja o pensar en la maternidad como una opción para no hacer parte de la juventud "ninis".

“Aquí en México hay como cosas más a fondo, yo soy mamá soltera y también podría encontrarme nada más a alguien que haga todo por mí y que me mantenga y todo pero no, si me gustaría hacer las cosas por mí, pero muchas mujeres nada más tienen un hijo aunque sean jóvenes y ya nada más se dedican a sus hijos y no hacen más y ya esperan a que el hombre haga todo y ellas en la casa, porque el hombre también piensa que tiene que ser así”. M25.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. VULNERACIÓN SOCIOECONÓMICA POR CONDICIÓN DE GÉNERO

7.1 De la Injusticia de Reconocimiento a la Injusticia de Distribución

El tópico más problemático del no acceso a la educación y al trabajo remunerado, es la asignación de la mujer al trabajo doméstico no remunerado.

La asignación del trabajo doméstico a las mujeres jóvenes en el contexto familiar, es una **injusticia económica** de marginación y deprivación, que está asentada en **injusticias de reconocimiento** por desvaloración del trabajo femenino.

De esta manera la problemática está enmarcada por estructuras de género a partir de las cuales se da una construcción social del papel de la mujer y se le restringe al ámbito privado doméstico. En este sentido el proceso de vulneración que especialmente las mujeres jóvenes en esta situación deben enfrentar es doble: económico y social.

La desvaloración del trabajo femenino, que se ve reflejada en injusticias económicas, es clara cuando se tiene en cuenta que comúnmente a las mujeres se les ofrecían mayoritariamente el tipo de trabajos que los hombres no quieren realizar y por los cuales se paga menos, ya que tienen una connotación simbólica asociada a lo doméstico.

Hay además una desvaloración de las capacidades de la mujer en los espacios educativos, donde se construyen discursos acerca de las habilidades y áreas en las que una mujer puede desarrollarse académicamente y en la formación profesional.

Entonces la escuela como espacio de formación, está siendo parte importante del fenómeno al producir y reproducir un discurso naturalizado que se constituye en injusticias de reconocimiento hacia las mujeres y que propicia que se den las condiciones para que en otros espacios como el laboral, se asienten de manera normalizada injusticias de distribución económica.

El tipo de injusticia en él que se limita la participación de la mujer en el trabajo remunerado, es analizado por Rosa Cobo (2005) como un problema de Segregación Genérica del mercado laboral.

Esta autora, comenta que si bien para entender fenómenos como la Segregación Laboral, hay que tener en cuenta que la educación influencia en la configuración del mercado de trabajo, generando trabajadores capacitados "auto programables" o "genéricos" con un bajo nivel educativo (Cobo, 2005).

La sola variable del nivel educativo o el tipo de formación no responde a la complejidad del fenómeno. "El hecho de que sólo el 1 por 100 de la propiedad mundial esté en manos de las mujeres y de que la tasa de analfabetismo femenina duplique a la masculina sienta las bases de esta desigual de distribución del mercado laboral" (Cobo, 2005, p. 294).

De otra parte para este estudio es también importante la manera en que Rosa Cobo subraya que "los prejuicios y los estereotipos de género, además de la maternidad

y otras características asociadas a las mujeres, ejercen influencia sobre esa lógica distributiva" (Cobo, 2005, p. 295).

Esto justamente se resalta de los resultados de esta investigación, los elementos de los que da cuenta Cobo, se hacen presentes en la Vulneración Social hacia las mujeres jóvenes por lo menos para el caso de esta investigación e influencia de manera tal en la vida de estas mujeres, que explica el hecho de que se mantenga la situación de estar fuera del sistema educativo y el mercado laboral remunerado. Así estas injusticias de reconocimiento (maternidad, estereotipos de género) se reflejan en injusticias de distribución socio económicas.

Entonces como argumenta Rosa Cobo, el género por encima de la Educación puede determinar la segregación laboral (y en este caso también la segregación educativa). "Esta consideración avala la reflexión feminista de que el sistema de dominio capitalista no actúa de distribuidor de los distintos recursos en solitario, sino que consensua con otros sistemas hegemónicos y muy especialmente con el patriarcado, la distribución final de los recursos laborales" (Cobo, 2005, p.295).

Así este estudio evidencia que la vulneración social por injusticias de reconocimiento, a partir de la injusticia de desvaloración de lo femenino en espacios educativos, laborales, familiares y sociales es muestra de que las estructuras de género enmarcan la problemática de no acceso a la educación y al trabajo remunerado, lo cual puede explicar que no es casual el hecho de que son muchas más las mujeres, que los hombres jóvenes en la Ciudad de México que se encuentran en esta situación.

A través de este estudio se vislumbran entonces dos problemáticas en relación al género que vulneran social y económicamente a las mujeres jóvenes en este estudio y que puede ser reflejo de lo que podría estar pasando con otras mujeres en la misma situación.

Por un lado como ya se mencionó estaría la Segregación Genérica del Mercado, donde desde el sistema educativo se perfilan el tipo de personas trabajadoras y su posible inclusión o no en el mercado laboral remunerado.

Y por otro lado, estaría la marcada problemática del trabajo doméstico no remunerado asignado a las mujeres.

Respecto del incremento del trabajo gratuito por parte de las mujeres, Rosa Cobo realiza un planteamiento de distintos factores que inciden en este fenómeno.

Entre los factores políticos y económicos Cobo (2005) señala que el crecimiento del trabajo gratuito de las mujeres en el hogar es resultado directo de los recortes de las ayudas sociales por parte del estado, pues aquellas funciones de las que el estado abdica (salud o nutrición, entre otras) vuelven a recaer invariablemente en la familia y nuevamente son asumidos por las mujeres.

Esta autora también subraya, que las políticas macroeconómicas ejercen una influencia significativa sobre el trabajo no remunerado y las condiciones de vida de las mujeres. Pero advierte que aunque la globalización económica ha hecho crecer el empleo y el trabajo de las mujeres. También se pueden identificar excepciones significativas que tienen que empujar a reflexionar sobre las características de esa tendencia (Cobo, 2005).

Ese sería el caso para muchas mujeres jóvenes en la Ciudad de México, donde según las estadísticas siguen siendo las mujeres el grupo poblacional más segregado del mercado laboral y al no tener tampoco acceso a instituciones educativas, **quedan atrapadas en el trabajo gratuito del hogar.**

Que explica entonces que a pesar de los procesos macroeconómicos actuales, sean las mujeres (y no los hombres) quienes son asignadas al trabajo doméstico gratuito.

Siguiendo con Cobo (2005) ella indica que no pueden entenderse estos procesos sin el análisis de género y retoma el concepto de Impuesto Reproductivo de la economista feminista Ingrid Palmer (1991) así como el concepto de Plusvalía de Dignidad Genérica de la investigadora en temas de género Anna G.Jónasdóttir (1993).

Retomando estos conceptos Cobo expone: **Primero la familia, después el trabajo.**

'El impuesto reproductivo' es entendido como el trabajo no pagado, que realizan las mujeres en el ámbito doméstico. Y las implicaciones de este reparto asimétrico se pueden observar por ejemplo en la desvalorización del trabajo doméstico, el cual no es percibido como un trabajo. Como consecuencia el tiempo que se emplea en ese trabajo gratuito es obstáculo para la integración de las mujeres en el mercado laboral remunerado y junto con la asimétrica distribución de recursos, coloca a las mujeres en posición de desigualdad adquisitiva y dependencia económica, respecto de los varones.

Para Cobo (2005, p.287) el "impuesto reproductivo" es un tipo de explotación económica y domestica que se puede entender al tener en cuenta otro tipo de explotación que subyace con este impuesto, la Plusvalía de Dignidad Genérica.

Anna G.Jónasdóttir (1993) ha trabajado sobre la teoría del patriarcado basada en la sexualidad, avanzando del concepto de opresión hacia el concepto de explotación de sexo/género específica en el proceso social y práctico de la sexualidad y el amor. Para proponer que mujeres y hombres, como seres sexuales, se relacionan en el proceso de producción y reproducción de la vida. Y lo que se controla en este modo de producción no es (solo, ni) principalmente el trabajo de las mujeres, sino el amor y el poder de vida resultante de él. Así el producto sexo/genérico específico, más que plusvalía capital, es una Plusvalía de Dignidad Genérica.

Un aspecto importante a resaltar acerca de la de Plusvalía de Dignidad Genérica, es que se constituye como un poder que se usa para logros y acumulaciones de control genérico en las actividades económicas o sociales. Y es una forma colectiva y estructurada de poder masculino.

Estos conceptos permiten entender por qué a diferencia de los hombres jóvenes entrevistados, las mujeres no perciben las labores domésticas como una carga o un trabajo, sino que lo perciben como un deber y en ese sentido no esperan una remuneración económica, lo perciben como algo que deben hacer para apoyar a la familia, es decir el trabajo femenino en el hogar representa el amor hacia la familia y el cuidado de esta.

Y explican además por qué en el caso de las mujeres jóvenes madres solteras, son ellas y no los padres quienes deben cuidar de los hijos, dejar la escuela y ver limitadas las posibilidades de encontrar un trabajo remunerado. El cuidado de los hijos

por parte de la mujer, representa el amor materno que debe primar por encima del derecho a la educación y al trabajo.

Pero, no debe pensarse que el sistema de autoridad masculina (o la sociedad - matrimonio) se encuentra solo en la familia, sino en las relaciones en las que las mujeres y hombres interactúan como personas, en otros espacios como el trabajo y la escuela (Jónasdóttir, 1993).

Se refleja, por ejemplo en los discursos acerca de las capacidades de la mujer en la escuela, y en el tipo de oficios mayormente asignados a las mujeres en los trabajos remunerados.

Entonces parafraseando a Rosa Cobo (2005) para las mujeres jóvenes que participaron en este estudio y que también podría ser el caso para muchas otras mujeres en igual situación en la Ciudad de México sin acceso a un empleo remunerado y a la educación, el mandato sería: primero el "**amor**" a la familia, después el trabajo y la educación.

Así una vez fuera del sistema educativo o laboral, si bien algunas jóvenes intentaban y otras anhelaban reinsertarse a estos espacios, la realidad es que desde las estructuras de género se les daba una asignación al trabajo doméstico no remunerado en el sistema familiar, esta dinámica que les implica una dedicación casi exclusiva a este tipo de labores, absorbe y mantiene a estas mujeres jóvenes en condición de Vulneración socio económica.

Además como consecuencia de que este fenómeno este atravesado por la construcción social de lo masculino y lo femenino, así como por la asignación de roles

diferenciados a mujeres y hombres y que estos se hayan naturalizado; la situación vivida no se percibe como una condición que les vulnera social y económicamente, en los discursos de estas mujeres no habían cuestionamiento acerca de su dedicación casi exclusiva al trabajo doméstico y las implicaciones de esto en cuanto a limitar su probabilidades de continuar estudiando o conseguir prontamente un trabajo remunerado:

"Me he dedicado a la casa, pues los días que puedo primero salir a pasear con mis perros, regresar, hacer el quehacer todo lo que se tenga que hacer barrer trapear, de ahí preparo alguna comida...a veces es desesperante, porque cuando tiene una necesidad de algo y no cuentas con dinero eso si es desesperante y chocante. Pero luego si necesita un tiempo para hacer otras cosas, para ayudar a mi mamá, a mi abuelita que ir al hospital, todo eso necesita tiempo y hay que estarlas ayudando y pues se me hace normal." M20.

De este modo, lo que evidencia este estudio es que para el caso de las personas aquí entrevistadas la problemática del no acceso a la educación y al trabajo remunerado, es un problema de género que se ha invisibilizado como tal, pero que se refleja en el contenido de las Representaciones Sociales de la Educación y del Trabajo. Mismo que se evidencia una sistemática Vulneración Social principalmente hacia las mujeres, donde a partir de Injusticias de Reconocimiento se sientan las bases para la materialización y mantenimiento de injusticias de Distribución Económica. Esto advierte de manera

importante lo que podría estar sucediendo en el caso de tantas otras mujeres jóvenes en la Ciudad de México que se encuentran en la misma situación.

Lo que lleva a pensar que la generalizada problemática en México, como en otros países de Latinoamérica donde son las mujeres son las más afectadas, puede ser muestra de lo que Cobo (2005) señala: "Dos sistemas hegemónicos —patriarcado y capitalismo neoliberal— han pactado nuevos y más amplios espacios de trabajo para las mujeres, que se concretan en la renovación de la subordinación a los varones y en nuevos ámbitos de explotación económica y doméstica" (p.300)

7.2 De la Vulneración Social a la Justicia y la Equidad de Género

Esta investigación que en su etapa inicial se planteó la exploración del fenómeno "ninis", fue cambiando el enfoque después de un primer acercamiento al fenómeno en el que se revisaron datos estadísticos, se notó que no se trata de un asunto que pueda ser planteado como "jóvenes que no quieren ni estudiar, ni trabajar".

Entonces primordialmente se logró evidenciar que esta problemática afecta en mucha mayor proporción y de manera diferente a mujeres jóvenes (que a hombres) en la Ciudad de México; lo cual constituye un aporte importante desde la investigación realizada.

En la medida en que él estudió se fue desvinculando del "fenómeno ninis" como eje problemático, para configurarse hacia la exploración de las Representaciones Sociales sobre la Educación y el Trabajo en personas jóvenes sin acceso a estos

derechos fundamentales, se comprendió que este fenómeno no podría ser abordado sin el marco analítico que ofrece la Teoría de Género Feminista.

De esta manera para responder a los interrogantes de investigación, se debió tener en cuenta que hay una construcción subjetiva alrededor del fenómeno observado, que incide en la manera en que este se presenta. Por lo que realizar la exploración del fenómeno desde las Representaciones Sociales de Educación y Trabajo, permitió posteriormente ampliar el análisis para conocer como algunas de las construcciones simbólicas y los mecanismos culturales basados en el Género producen y reproducen condiciones de Vulneración Social, que pueden repercutir en el bienestar y la calidad de vida de las personas jóvenes, en el caso de este estudio de sobre manera en las mujeres.

Así este documento demuestra que mujeres y hombres jóvenes, sin acceso a la educación formal y al trabajo remunerado, construyen Representaciones Sociales de la educación y el trabajo, en un marco contextual caracterizado por situaciones de Vulneración Social por condición de Género que se dan a partir de injusticias de redistribución económica y de reconocimiento cultural.

Y si bien la propuesta teórica de Nancy Fraser, permite analizar la Vulneración Social como una cuestión de injusticias sociales que se pueden dar entre tres dimensiones: Distribución, Reconocimiento y Política.

Para entender la Vulneración Social por Género respecto de la problemática que aborda este trabajo de tesis, el análisis de los resultados obtenidos se enfocó en las dimensiones de Distribución y de Reconocimiento. Considerando que este tipo de injusticias sociales abarcan precisamente los factores socio-económicos y culturales, lo

que siguiendo con los objetivos propuestos en este estudio, eran elementos indispensables en el análisis. Además se dio el hecho de que las narrativas encontradas acerca de las situaciones de vulneración social en el trabajo y la educación de las mujeres y hombres jóvenes entrevistados, se posicionaron solo dentro de estas dos dimensiones, es decir permitieron ver principalmente factores socio-económicos y culturales alrededor de la problemática.

De otra parte, adentrarse a conocer las características de las injusticias que enfrentan estas personas, puso de relieve la necesidad de observar críticamente mediante la teoría de Género Feminista, la influencia de elementos económicos, sociales y culturales, lo que permitió reconocer que para el caso de esta problemática los elementos culturales influyen drásticamente los aspectos socio económicos.

Por eso seguir a Nancy Fraser, para plantear la vulneración social como un asunto de injusticias de las que pueden ser objeto mujeres y hombres jóvenes, permitió analizar la manera en que la juventud enfrenta injusticias de reconocimiento que les puede vulnerar como grupo social y en relación a la condición de género.

Del mismo modo que fue primordial para poder entender que es estas mujeres y hombres jóvenes estaban siendo afectados por injusticias de redistribución socioeconómicas, en tanto que carecen de oportunidades de acceso al trabajo remunerado y a la educación.

Pero sobre todo retomar esta propuesta ayudo a comprobar que los aspectos económicos están ligados con los culturales y que no es posible explicar ni entender cada uno por separado.

Así en el caso de este estudio dado que las desventajas de reconocimiento se sustentan en la construcción socio cultural desvalorada de la mujer en el ámbito educativo y laboral, se encontró que como consecuencia se acentúan las desventajas de distribución socioeconómicas, para las mujeres jóvenes sin acceso a la educación formal y al trabajo remunerado. Teniendo que estas mujeres jóvenes, son sometidas a Vulneración socioeconómica por el hecho de ser mujeres.

De este modo la construcción social desvalorada de la mujer, es la base para injusticias como explotación y marginación laboral para las mujeres jóvenes en la Ciudad de México.

Un nodo problemático que subyace de esta construcción social, es la restricción al espacio doméstico, cuando a esto se suma no tener la posibilidad de acceder a educación formal que exigen los empleadores, el resultado es que las posibilidades para estas mujeres jóvenes de salir de su condición de no estudiar, ni trabajar son muy limitadas. Por lo tanto se mantienen las condiciones de un nivel de vida material inadecuado.

El hecho de que desde las estructuras de Género, se asigne al hombre al espacio laboral y a la mujer al espacio doméstico, recae en que la problemática de mujeres jóvenes sin acceso a la educación y al trabajo remunerado, pueda ser invisibilizada social y culturalmente, pues una mujer joven en esta situación una vez que cumple con el rol asignado del trabajo en el hogar, el cuidado de otros y/o la maternidad, no se cuestiona a si misma o no es cuestionada por la otredad acerca de su situación, lo que se traduce

también en que las mujeres jóvenes tengan un menor y en algunos caso nulo apoyo de la red familiar y social para volver a la escuela o para encontrar un trabajo remunerado.

Así a partir de este trabajo se pone de relieve una vez más un tópico que ha sido abordado frecuentemente desde distintas posturas teóricas, políticas y económicas dentro del feminismo: El trabajo doméstico no remunerado asignado a la mujer y es así porque sigue siendo un problema relevante para la emancipación de la mujer.

En relación a ello, el estudio podría haberse adentrado aún más en la observación y el análisis de este tópico en sí, pero debido a los límites prácticos y metodológicos del estudio, se pone de manifiesto la necesidad de que se siga planteando esta problemática como actual y como objeto de estudio, desde la psicología social pero también desde otras áreas de conocimiento.

Por otro lado respecto de la indagación de las Representaciones Sociales, estas permitieron conocer la trayectoria del fenómeno en la vida de las personas entrevistadas, encontrándose que aunque se comparten aspectos comunes fundamentales como el no acceso al trabajo y educación en el momento de las entrevistas, también que todos contaban con algún nivel de educación formal y que la mayoría habían tenido experiencias laborales. Como se mostró, la forma en que se representan educación y trabajo tomaba matices distintos para las mujeres, que para los hombres.

Otra cuestión que emerge a partir de abordar la problemática en este estudio, es la Globalización Económica y cómo esta afecta a la vida de las mujeres de manera distinta que a la de los hombres, siendo un proceso que se contextualiza dentro de estructuras sociales condicionadas por el género. Si bien este documento no se adentra

en el análisis de la globalización, pues no era objetivo del trabajo realizado y como se mostró por lo menos para el caso de este estudio la globalización en sí misma no da respuesta a las causas del fenómeno, si valdría la pena proponerla como tópico a tener en cuenta en la realización de estudios acerca de temáticas en relación a la mujer, la educación y el trabajo.

Y al respecto es importante citar que lo que propone Rosa Cobo (2005) quien expone que:

Debido al carácter multidimensional de la globalización, ésta no puede leerse sólo en clave económica. También hay que leerla en clave cultural y política...la globalización ha ido acompañada de cambios en los valores y actitudes de la sociedad acentuando el individualismo y la competencia, junto con una aparente tolerancia y aceptación de la desigualdad social e incluso de la codicia (p. 278).

Es decir, el proceso de Globalización al igual que muchos otros fenómenos actuales, requiere ser mirado desde el enfoque de la Teoría de Género Feminista.

Por otra parte uno de los aspectos encontrados en relación al problema que aquí ocupa es el Malestar de Género, elemento que develo el análisis de las Representaciones Sociales y que está influenciando la manera en que se elabora el contenido afectivo presente en las Representaciones sobre educación y trabajo. Mismo que se manifiesta en las estrategias de afrontamiento ante las situaciones de Vulneración Social, constituyéndose en condiciones de riesgo para la salud mental de manera distinta para las mujeres, en la medida en que son las mujeres quienes permanecen mayor tiempo en esta situación.

Finalmente se debe resaltar que una premisa de este trabajo, es reconocer la Vulneración Social como un asunto de injusticias sociales basadas en el género. Es importante proponerlo como una cuestión de justicia social, porque tiene que ver con los derechos fundamentales a la educación y al trabajo.

Derechos que el estado y la sociedad misma parecieran no querer reconocer como fundamentales, por lo menos no era así para las personas aquí entrevistadas, ejemplo de ello es que muchas de estas poco saben acerca de programas o políticas públicas en cuanto a educación y empleo juvenil, esto en si es una condición de Vulneración Social.

Cuando se dio el caso de que conocían algún programa (como los citados en el apartado Legislación y Programas Públicos para la educación y el trabajo en la Juventud) desde la poca información con la que contaban, no le es era posible dimensionar en qué medida estos programas apuntan o no a modificar la problemática, teniendo en cuenta causas como las aquí encontradas: por condición de género.

Por eso los resultados de este estudio, pueden llevar a plantear nuevas interrogantes a un nivel macro en cuanto a un asunto de injusticias en el plano metapolítico, ya que aunque al momento de contextualizar la problemática se hizo una revisión de algunos programas públicos en relación a educación y trabajo para personas jóvenes en la Ciudad de México. Y además a partir a partir de la exploración de las Representaciones Sociales de educación y trabajo, fue posible conocer y analizar las situaciones de vulneración social en las dimensiones de injusticias de distribución económica y de reconocimiento cultural.

Queda abierto el escenario investigativo para explorar la dimensión de la “Representación Política” que propone Fraser (2008) lo que permitiría explicar cómo se dan injusticias en el plano de la política ordinaria, en sociedades con reglas de decisión sesgadas que privan de voz política a las personas y perjudican su capacidad de participar como pares.

Entonces teniendo en cuenta que se planteó la problemática como un asunto de injusticias sociales y que la revisión de Nancy Fraser (1996, 1997, 2006a, 2006b, 2008) brindó las luces teóricas que guiaron el análisis. Para cerrar este trabajo, a partir de esta autora a continuación se esbozan algunas de sus ideas, que pueden marcar la pauta hacia donde podrían plantearse propuestas de trabajo sobre el fenómeno o para que se den posibilidades de debate teórico e intervención.

Esta autora, comenta que problemas como el empleo femenino con una remuneración muy inferior a la de los hombres, un creciente número de mujeres, tanto divorciadas como solteras luchando por sostenerse y sostener a sus familias con altas tasas de pobreza, son consecuencia del paso del Estado Benefactor a una nueva fase posindustrial del Capitalismo. Pero al mismo tiempo las familias postindustriales son mucho menos convencionales y más diversas, muchas personas ya no prefieren el modelo del hombre proveedor/mujer ama de casa; gracias al rebatimiento de las normas de género desde los movimientos de liberación feministas, de lesbianas y gais.

Por eso Fraser (2008) considera que es un momento coyuntural hacia un nuevo orden de género. Pero para que esto sea posible se debe desarrollar una nueva concepción del Estado Benefactor postindustrial que desmantele efectivamente la

división del trabajo de acuerdo con el género. En relación a ello aquí se retoma la idea de la **Equidad de Género** que Fraser (1997) propone.

Esta autora desarrollo el concepto de Equidad de Género, como un concepto a ser tenido en cuenta dentro de las políticas de estado, estos puntos también podrían ser tomados como base para la formulación de estrategias de intervención que apunten al mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres que vivencian problemáticas como las que aquí se observaron.

La equidad de género es una idea compleja que incluye siete principios normativos distintos, cada uno de los cuales es necesario y esencial.

- **El principio anti pobreza:**

La prevención de la pobreza es crucial para lograr la equidad de género; pero menciona Fraser que acciones como el suministro de ayudas dirigidas, aisladas y estigmatízate, para familias pobres de madres solas, violan varios de los principios de la equidad de género.

En relación a las mujeres jóvenes de la Ciudad de México, la principal acción en aras de prevenir la pobreza sería ser garantizar el derecho a la educación y al trabajo remunerado para estas mujeres, mediante acciones que apoyen y promuevan la incorporación de la mujer en estos espacios.

Recalcando que cuando se garantiza que la participación en la educación y el trabajo sea equitativa para mujeres y hombres, se puede avanzar hacia trabajar en los siguientes principios.

- **El principio anti explotación:**

Las medidas contra la pobreza son importantes como medio para impedir la explotación de mujeres que carecen de alternativas para alimentarse y/o alimentar a sus hijos, quienes son susceptibles de ser explotadas por parejas abusivas, por empleadores explotadores y por proxenetas. La disponibilidad de una fuente alternativa de ingresos mejora la posición negociadora de los subordinados en relaciones desiguales.

- **El principio de igualdad en el ingreso:**

Una forma de igualdad que es crucial para la equidad de género concierne a la distribución del ingreso real per cápita. Dado que los ingresos de las mujeres son menores que los de los hombres, por el pago desigual para trabajos iguales y la completa subvaloración de los trabajos y las capacidades femeninas; cuando gran parte del trabajo de las mujeres no recibe ninguna compensación (trabajo domestico no remunerado) y cuando muchas mujeres padecen una 'pobreza escondida' debido a una distribución desigual de los recursos en el interior de las familias. El principio de la igualdad no exige una nivelación absoluta, pero exige una reducción sustancial de la inmensa diferencia entre los ingresos de hombres y mujeres.

- **El principio de igualdad en el tiempo libre:**

Resulta crucial para la equidad de género la distribución del tiempo libre. Es un tópico problemático en relación al trabajo doméstico no remunerado que en muchos casos solo las mujeres realizan. Y cuando algunas cuentan con un trabajo remunerado deben realizar una doble jornada. Como consecuencia las mujeres padecen desproporcionadamente "pobreza de tiempo libre".

- **El principio de igualdad de respeto:**

La cultura postindustrial habitualmente representa a las mujeres como objetos sexuales, destinados a satisfacer los deseos de los sujetos masculinos. El principio de igual respeto excluye las disposiciones que menosprecian a las mujeres y exige que se reconozca a la mujer como persona y que se reconozca su trabajo.

- **El principio anti marginación:**

Las políticas sociales deberían promover la plena e igual participación de las mujeres a la par con los hombres, en todas las esferas de la vida social -en el trabajo, la política, la vida asociativa de la sociedad civil. El principio anti marginación exige que se provean las condiciones necesarias para la participación de la mujer, incluyendo guarderías, el cuidado de ancianos y la posibilidad de dar el pecho a los niños en público. También exige dismantelar las culturas de trabajo machistas y los entornos políticos hostiles a las mujeres.

- **El principio del anti androcentrismo:**

Actuales patrones de vida de los hombres representan la norma de lo humano y que las mujeres deben adaptarse a ellos. El principio del anti androcentrismo exige el desenterramiento de normas machistas -en parte, mediante la revaluación de prácticas y rasgos que actualmente se subvaloran por estar asociados con las mujeres. Implica cambiar a los hombres tanto como a las mujeres.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2004). *Prácticas Sociales y Representaciones*. D.F., México: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal: Sobre la ideología de la división sexual del trabajo*. Barcelona, España: Edit. Anthropos.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal. (2015). *Ley de los Derechos de las Personas Jóvenes en la Ciudad de México* (Gaceta Oficial del Distrito Federal el 13 de agosto de 2015). Recuperado de: <http://www.aldf.gob.mx/archivo-5b14b746567e594201afd63b120d7a75.pdf>
- Asociación Mexicana de agencias de inteligencia de Mercado y Opinión AMAI. (2013). Recuperado en: <http://nse.amai.org/nse/>
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. & Moysén, A. (2006). *Investigación Cualitativa*. (1a ed.). México: Universidad Nacional Autónoma del Estado de México.
- Bakker, I. (1999). Dotar de género a la reforma de la política macroeconómica en la era de la reestructuración y el ajuste global, En C, Carrasco. (coord.), *Mujeres y economía: nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas*, pp. 245-280. Barcelona, España: Icaria.

- Blanco, Francisco. (2003). *Jóvenes del tercer milenio*. (Primera edición). Colima, México: Universidad de Colima.
- Bueno, E., Valle, G. (2008). Una aproximación a la vulnerabilidad por género. *III Congreso Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, 24-26 de Septiembre* [Ponencia] Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, pp.1-37. Recuperado de: http://www.alapop.org/alap/images/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2008_FINAL_108.pdf
- Burin, M. (2010). *Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina* [Clase sobre género y salud mental]. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1529/Burin_2010_Preprint.pdf?sequence=1
- Buso, G. (2001). *Vulnerabilidad Social, Nociones e Implicaciones de Políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Santiago de Chile, Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía CELADE.
- Cámara de Diputados. (2018a). *Ley federal del trabajo, Última Reforma* DOF 22-06-2018. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_220618.pdf
- Cámara de Diputados (2018b), *Caracterización del Mercado Laboral en México Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, ENOE - Primer Trimestre 2017 y 2018 - Ciudad de México*. Recuperado de: http://www.cefp.gob.mx/publicaciones/presentaciones/2018/eno1/09_CdM.pdf

- Cardenal de la Nuez, M. (2006). *El paso a la vida adulta, dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI de España Editores.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, N° (21). 27-36
- Clert, C. (1998). De la vulnerabilidad a la exclusión: género y conceptos de desventaja social. En: I., Arriagada, C., Torres, (Eds.), *Género y pobreza: nuevas dimensiones*. (pp.42-58) Santiago de Chile, Chile: Ediciones de las Mujeres 26, Isis Internacional.
- Cobo, R. (2005). Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres En A, Álvarez & C, Amorós (coords.), *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. Vol. 3: De los debates sobre el género al multiculturalismo*. (pp. 265-300) España: Editorial Minerva.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2009). *Magnitud y heterogeneidad: políticas de fomento del empleo juvenil y las micro y pequeñas empresas*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5466-magnitud-heterogeneidad-politicas-fomento-empleo-juvenil-micro-pequenas-empresas>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación CONAPRED. (2011). *Encuesta Nacional Sobre Discriminación en México ENADIS 2010 - México D.F.* Recuperado de: <http://www.fundeci.org/2011/04/encuesta-nacional-sobre-discriminacion.html>

Consejo Nacional de Población CONAPO. (2010). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo ENOE 2009*. Recuperado de:

http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=category&id=109agosto-2010&layout=blog&Itemid=386

Consejo para prevenir y eliminar la discriminación en la Ciudad de México COPRED.

(2011). *Por la no discriminación, las y los jóvenes*. Recuperado de:

http://www.copred.df.gob.mx/wb/copred/las_y_los_jovenes

Comisión de Derechos Humanos del D.F. (2010), *Programa de Derechos Humanos del*

Distrito Federal, PDHDF sobre derechos de las y los Jóvenes. Recuperado de:

<http://www.dao.gob.mx/seg-pdhdf/jovenesweb.pdf>

Comisión Nacional de los Salarios Mínimos CONSAMI. (2014). *Nuevos salarios mínimos*

2014. Recuperado en: http://www.conasami.gob.mx/nvos_sal_2014.html

D'Alessandre, V. (2010). Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América

Latina. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*

SITEAL-UNESCO, 1(04), pp.1-18. Recuperado en:

http://www.siteal.org/sites/default/files/SITEAL_Cuaderno04_20100511.pdf

Diario Milenio. (2014). *Se ofrecerán 10 mil empleos a jóvenes del DF: Mancera*.

Recuperado en: [http://www.milenio.com/df/Empleos-jovenes-Gobierno_del_DF-](http://www.milenio.com/df/Empleos-jovenes-Gobierno_del_DF-iniciativa_privada-Miguel_Angel_Mancera_0_285571652.html)

[iniciativa_privada-Miguel_Angel_Mancera_0_285571652.html](http://www.milenio.com/df/Empleos-jovenes-Gobierno_del_DF-iniciativa_privada-Miguel_Angel_Mancera_0_285571652.html)

Duran, B. (2017). Ninis: Factores determinantes. *Realidad, datos y espacio, Revista*

Internacional de Estadística y Geografía, Instituto Nacional e Estadística y

Geografía INEGI, 8(3), pp.46-72. Recuperado de:
http://www.inegi.org.mx/rde/rde_23/rde_23.pdf

Durkheim, E. (2006). *Sociología y Filosofía*. Granada, España: Editorial Comares, S.I.

European Monitoring centre on Change – EMCC. (2012). *Los jóvenes y el NEETs*.

Recuperado de: <http://www.eurofound.europa.eu/emcc/labourmarket/youth.htm>

Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo Eurofund.

(2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training:*

Characteristics, costs and policy responses in Europe. Recuperado en:

<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/541/en/1/EF12541EN.pdf>

Farr, R. (1986). Las Representaciones Sociales. En: Moscovici. (Ed.), *Psicología Social*.

Tomo II. Barcelona, España: Paidós.

Filgueira, Carlos H. (2001). *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social*

aproximaciones conceptuales recientes. Seminario Internacional: Las diferentes

expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de

Chile, Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía CELADE –

División de Población. Recuperado de:

<http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/3/8283/cfilgueira.pdf>

Flores, F. (2010). Representación social y género: una relación de sentido común. En

Blazquez, N., Flores, P., y Ríos, M. (Coords.), *Epistemología, metodología y*

representaciones sociales. (pp.339-358). México D.F.: México: Centro de

Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad

Nacional Autónoma de México.

Flores, F., Rios, J. (2010). "Pobres, enfermas y locas: Una historia de vulnerabilidades acumuladas". En M. Montero y López Lena. (Ed.), *La ecología social de la pobreza I. Impactos psicosociales, desafíos multidisciplinares*. (pp. 79-108). México D.F., México: Facultad de Psicología – UNAM.

Flores, F. (2014). Vulnerabilidad y representación social de género en mujeres de una comunidad migrante. *Península*, 9(2), 41-58. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662014000200002&lng=es&tlng=es.

Flores, F. (2015). Representaciones sociales; feminismo e investigación en contextos situados con perspectiva de género. Recuperado de: <http://sociologia-alas.org/acta/2015/GT-11/Representaciones%20sociales;%20feminismo%20e%20investigaci%C3%B3n%20en%20contextos%20situados%20con%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.docx>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Ediciones Morata.

Forbes México. (2013). *Ganancias de McDonald's crecen 4%*. Recuperado en: <http://www.forbes.com.mx/sites/ganancias-de-mcdonalds-crecen-4/>

Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista internacional de filosofía política*, 1(8) pp. 18-40. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704757>

- Fraser, N. (1997). *Justicia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Fraser, N. (2006a). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo* 4(6), 83-99. Recuperado de: http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic_fraser.pdf
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006b). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona, España: Herder.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. D.F., México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M., Cerón. (Ed.), *Metodologías de la investigación social*, (pp. 219-261). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Gobierno de la Ciudad de México. (2019). *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, 18 de enero de 2019. Recuperado de: <file:///C:/Users/ELSY/Documents/DOCUMENTOS%20GRADO%20DOCTORADO/Correcciones%20Tesis/programas%20educacion%20y%20trabajo%202019.pdf>
- Harris, O. (1986). "La unidad doméstica como unidad natural". *Nueva Antropología*, 3(30) pp.199-221.
- Hoyos, R., Rogers, H., & Székely, M., (2016). *"Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades"*. [Informe]. Washington, DC. : Banco Mundial, Recuperado de:

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/22349/K8423.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Instituto Mexicano de Juventud IMJUVE. (2006). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1999. Última reforma publicada PDF 22-.06.-2006. Recuperado de: http://www.imjuventud.gob.mx/contenidos/transparencia/LEY_DEL_IMJ.pdf

Instituto Mexicano de la Juventud IMJUVE. (2017). ¿Qué es ser joven?. Recuperado de: <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/que-es-ser-joven?idiom=es>

Instituto Mexicano de la Juventud IMJUVE. (2018). *Encuesta Tendencias Juveniles*. Recuperado de: https://www.injuve.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Banners/Encuesta_de_Tendencias_Juveniles_2018.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2011). *Boletín de los Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/Articulos/so_ciodemograficas/ondas.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2015a). *Mujeres y Hombres en México*. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825075019.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2015b). *Encuesta Intercensal 2015, Principales Resultados Distrito Federal*. Recuperado de:

https://evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Archivos/Seminario%202018%20sistema%20bienestar%20social/INEGI-%20ALAIN_EIC_2015_DISTRITO%20FEDERAL.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2018). *“Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (12 de agosto)” Datos Nacionales*. Recuperado de:

http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/juventud2018_Nal.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2019). *Glosario, Población desocupada abierta o desocupados activos*. Recuperado de:

<http://www.beta.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENEU>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. (2018). *La educación obligatoria en México, Informe 2018*. Recuperado de:

https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_010304.html

Jodelet, D. (1986). *La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría*. En: *Psicología Social. Tomo II*. Barcelona, España: Paidós.

Jónasdóttir, A. (1993). *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?*. Madrid, España: Ediciones Catedra S.A.

Kaztman, R. (2000). *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones*.

Recuperado de: www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos.

- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Madrid, España: Ed. Horas y Horas.
- Madrid, A. (2016). *Vulneración y vulnerabilidad: el orden de las cosas*. Recuperado de: <http://www.fundacioalternativa.cat/wp-content/uploads/2015/05/Vulneraci%C3%B3n-y-vulnerabilidadx.pdf>
- Marradi, A, Archenti, N & Piovani, J. (2011). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Cengage Learning.
- Morris, C. (2011). *Introducción a la psicología*. Estado de México, México: Pearson Educación.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Naciones Unidas ONU. (2019). *La juventud y las Naciones unidas*. Recuperado en: http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/
- Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2011). *Compendio mundial de la educación 2011: satisfacer la demanda de enseñanza secundaria*. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/ged-2011.aspx>.
- Negrete R. & Leyva G. (2013). Los NiNis en México: una aproximación crítica a su medición. *Realidad, datos y espacio, Revista Internacional de Estadística y Geografía, Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, 4(1)*, pp.90-121. Recuperado en: http://www.inegi.org.mx/rde/RDE_08/Doctos/RDE_08_opt.pdf
- Odorica, M. (2013). Hacia una longevidad de 122 años y un nivel de reproducción por debajo del remplazo. En M. Valdés. (Coord.), *Hacia una nueva ley general de*

- población (pp. 21-45). Distrito Federal, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3538/18.pdf>
- Olivares, E. (2010). Vergüenza que haya 7.5 millones de ninis: Narro. *Periódico La Jornada* Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2010/08/13/politica/011n3pol>
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2015). Programa de Juventud de las Naciones Unidas - Las Naciones Unidas y la Juventud. Recuperado de: <http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2013). *Panorama de la Educación 2013*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2016). *Panorama de la Sociedad 2016. Un Primer Plano sobre los jóvenes. La situación de México*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/mexico/sag2016-mexico.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo OIT. (2006). *Cambios en el mundo del trabajo: Memoria del director general conferencia internacional del trabajo 95a reunión 2006*. Recuperado de: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_069954/lang--es/index.htm
- Organización Internacional del Trabajo OIT. (2011). *La OIT alerta sobre una generación "marcada" por una crisis mundial del empleo juvenil cada vez más grave*.

Recuperado de: http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/press-and-media-centre/news/WCMS_165483/lang--es/index.htm

Palmer, I. (1991). *Gender and population in the adjustment of African economies: planning for change*. Ginebra, Suiza: International Labour Office.

Palmer, I. (1996). "Cuestiones sociales y de género en la asesoría sobre políticas macroeconómicas", En T., Osch. (Ed.), *Nuevos enfoques económicos: contribuciones al debate sobre género y economía*, pp.67-123. San José, Costa Rica: UNAH/POSCAE.

Reguillo, R. (2010) *Los medios banalizan el problema de los Ninis. Entrevista en Diario Vanguardia*. Recuperado de:

<http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/a171a1241e5a048787f20d8c8e8f7f>

28

Rodríguez, J. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7150/1/S018659_es.pdf

Saraví, G. (2009). *Transiciones Vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. Recuperado de:

http://www.academia.edu/7472968/Transiciones_Vulnerables._Juventud_Desigualdad_y_Exclusi%C3%B3n_en_M%C3%A9xico

Secretaría de Desarrollo Social México SEDESOL. (2014). *Programa de Empleo Temporal (PET)* Recuperado en:

http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Empleo_Temporal_PET

Stern, C. (2004), "Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México". *Papeles de población*. 10(39), 129-158. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v10n39/v10n39a6.pdf>

Téllez, A. (2001). Trabajo y representaciones ideológicas de género. Propuesta para un posicionamiento analítico desde la antropología cultural. *Gazeta de Antropología*, (17), Recuperado de: http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7477/G17_17Anastasia_Tellez_Infa_ntes.pdf?sequence=10&isAllowed=y

Vargas, R. (2010). *Aplica la "Flexibilidad Laboral" Mcdonald's paga a 14.37 pesos la hora: Capacita y Adoctrina a Jóvenes de entre 17 y 21 Años, Para que no se Sientan Explotados*. Recuperado en: <http://www.frecuencialaboral.com/macdonalspagoxhora.html>.

Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). "Representaciones sociales". En F. Morales (Ed.), *Psicología Social* (pp. 817-842). Madrid, España: McGraw Hill.

Wagner, W., Hayes, N., Flores, F. (2011) *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

Secretaria de Educación Pública SEP. (2010). *Los jóvenes y la educación, Encuesta Nacional de la Juventud 2010*. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/vf-jovenes-educacion-ninis.pdf>

Secretaria del Trabajo y Previsión Social STPS. (2019). Información Laboral Febrero de 2019 Ciudad de México. Recuperado de: <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20distrito%20federal.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Guía de entrevista a profundidad:

Datos sociodemográficos

- Nombre
- Edad
- Sexo
- Lugar de Nacimiento
- Domicilio
- Ocupación
- Nivel educativo
- Estado civil
- Hijos-as: Si ___ No___ #. _____
- Autodefinición: estudiante ___ empleado(a)___ no estudiante, no empleado(a) ___
- Hobbies y actividades que realiza
- Tipo de familia: Propia ___ de origen ___

Vida personal y familiar

- Con quién vive

- Desplazamiento, vive en la colonia donde siempre vivió, ha vivido en otras colonias, ciudades, países.
- Ocupación de los padres
- Relación con los padres
- Ocupación de los hermanos
- Relación con los hermanos
- Relación de pareja
- Ocupación de la pareja
- Hijos – Relación con los hijos
- Quién se encarga de los gastos y crianza de los hijos
- Qué actividades realizan de manera cotidiana en familia
- Amigos
- Relación con los amigos
- Experiencias con el alcohol, tabaco u otras drogas
- Actividades deportivas o recreativas
- Actividades artísticas o culturales

- Actividades comunitarias, o con personas de tu colonia
- Actividades realizas en un día cotidiano

Educación

- Estudios realizados terminados - A qué edad.
- Última vez que asistió a la escuela o universidad
- Tipo de institución educativa (pública – privada)
- Relación con maestros y/o compañeros
- Experiencias hacia el final de la escuela o universidad
- Motivos para no continuar estudiando
- Intentos para continuar estudiando
- Expectativas, ilusiones y esperanzas en cuanto a educación
- Retos, dificultades enfrentadas en la educación
- Oportunidades educativas
- Vocación e intereses académicos
- Significado de la educación
- Utilidad de la educación

- Significado de la situación de no estudiar
- Emociones de la situación de no estudiar
- Posición y actitudes de la familia, amigos y/o pareja ante a la situación educativa actual
- Emociones del/la joven respecto de la posición y actitudes de la familia, amigos y/o pareja ante a la situación educativa actual
- Afectaciones por no estudiar
- Estrategias para salir de la situación
- Cuanto tiempo espera estar sin estudiar

Trabajo

- Experiencias laborales previas
- Motivos para haber trabajado
- Tipos de trabajos– tiempo, remuneración, tipo de vinculación, causas de finalización.
- Último empleo
- Relación con tu jefe(s) y compañeros(as) de trabajo
- Experiencias vividas hacia el final del trabajo

- Motivos o causas del fin del trabajo
- Motivos o causas por las que no trabaja actualmente
- Búsqueda de trabajo en el último año
- Expectativas, ilusiones y esperanzas en cuanto a trabajo
- Retos, dificultades laborales enfrentadas
- Oportunidades laborales
- Vocación e intereses laborales tienes
- Significado del trabajo
- Utilidad del trabajo
- Significado de la situación de no trabajar
- Emociones de la situación de no trabajar
- Posición y actitudes de la familia, amigos y/o pareja ante la situación laboral actual
- Emociones del/la joven respecto de la posición y actitudes de la familia, amigos y/o pareja ante la situación laboral actual
- Afectaciones por no trabajar
- Estrategias para salir de la situación

- Cuanto tiempo espera estar sin trabajo
- Cómo solventa gastos

Futuro en relación al empleo y al trabajo

- Como se ve en un futuro cercano (1 a 2 años)
- Como se ve en un futuro lejano
- Que le ilusiona del futuro

Concepto Ninis

- Primer vez que escucho la palabra “ninis”
- Que significa el término “ninis”
- Que piensas acerca del término “ninis”
- Emociones evocadas por el término “ninis”
- Causas para ser “nini”
- Situación de una persona “nini”
- Pensamientos de las personas acerca de los “ninis”
- Actitudes de las personas acerca de los “ninis”

Anexo 2. Ficha sociodemográfica

1. Nombre:

Edad:

Sexo:

Lugar de Nacimiento:

Domicilio:

Nivel educativo:

Estado civil:

Hijos-as: No.

Tipo de familia: Propia ____ de origen ____

Con quien vive:

Parentesco	Ocupación	Nivel educativo

Anexo 3. Cuestionario regla AMAI NSE 10x6

1. ¿Cuál es el total de cuartos, piezas o habitaciones con que cuenta su hogar?, por favor no incluya baños, medios baños, pasillos, patios y zotehuelas. (Si el entrevistado pregunta específicamente si cierto tipo de pieza pueda incluirla o no, debe consultarse la referencia que se anexa)

RESPUESTA	PUNTOS
1	0
2	0
3	0
4	0
5	8
6	8
7 o más	14

2. ¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. (excusado) hay para uso exclusivo de los integrantes de su hogar?

RESPUESTA	PUNTOS
0 0	0
1 13	13
2 13	13
3 31	31
4 o más 48	48

3. ¿En hogar cuenta con regadera funcionando en alguno de los baños?

RESPUESTA	PUNTOS
No tiene 0	0
Si tiene 10	10

4. Contando todos los focos que utiliza para iluminar su hogar, incluyendo los de techos, paredes y lámparas de buró o piso, dígame ¿cuántos focos tiene su vivienda?

RESPUESTA	PUNTOS
0-5 0	0

6-10 15	15
11-15 27	27
16-20 32	32
21 o más 46	46

5. ¿El piso de su hogar es predominantemente de tierra, o de cemento, o de algún otro tipo de acabado?

RESPUESTA	PUNTOS
Tierra o cemento (firme de)	0
Otro tipo de material o acabado	11

6. ¿Cuántos automóviles propios, excluyendo taxis, tienen en su hogar?

RESPUESTA	PUNTOS
0	0
1	22
2	41
3 o más	58

7. ¿Cuántas televisiones a color funcionando tienen en este hogar?

RESPUESTA	PUNTOS
0	0
1	26
2	44
3 o más	58

8. ¿Cuántas computadoras personales, ya sea de escritorio o lap top, tiene funcionando en este hogar?

RESPUESTA	PUNTOS
0	0
1	17
2 o más	29

9. ¿En este hogar cuentan con estufa de gas o eléctrica?

RESPUESTA	PUNTOS
No tiene	0
Si tiene	20

10. Pensando en la persona que aporta la mayor parte del ingreso en este hogar, ¿cuál fue el último año de estudios que completó? (espere respuesta, y pregunte) ¿Realizó otros estudios? (reclasificar en caso necesario).

RESPUESTA	PUNTOS
No estudio	0
Primaria incompleta	0
Primaria completa	22
Secundaria incompleta	22
Secundaria completa	22
Carrera comercial	38
Carrera técnica	38
Preparatoria incompleta	38
Preparatoria completa	38
Licenciatura incompleta	52
Licenciatura completa	52
Diplomado o Maestría	72
Doctorado	72
No Sabe /no contesta	No Sabe /no contesto

TABLA DE PUNTOS POR NIVEL

Nivel Puntos	Puntos
E	Hasta 60
D	Entre 61 y 101
D+	Entre 102 y 156
C	Entre 157 y 191
C+	Entre 192 y 241
A/B	Entre 242 y más