



LA ESTIGMATIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA COMO GRUPO POBLACIONAL EN RIESGO Y SUS REPERCUSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

María Concepción Chávez Romo

Currículo: doctora en Pedagogía. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Socia activa de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, AC (AMNU). Sus líneas de investigación versan sobre formación ciudadana, educación para los derechos humanos y cultura de paz.

Recibido: 2 de julio de 2013. Aceptado para su publicación: 7 de enero de 2014. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_la_estigmatizacion_de_la_adolescencia_como_grupo_poblacional_en_riesgo_y_sus_repercusiones_en_la_construccion_de_ciudadania

Resumen

Las reflexiones que aquí se exponen tienen la finalidad de evidenciar que la concepción de la adolescencia como una etapa problemática y potencialmente en riesgo, lejos de desaparecer, a pesar de las críticas que ha recibido desde hace tres décadas en América Latina, está presente en algunos programas de la educación básica en México. En el ámbito de la formación ciudadana es posible ubicar su origen hace más de doce años. En la actualidad, el caso más representativo lo constituye el Programa de Escuela Segura, que se introdujo en el sexenio 2006-2012. La perspectiva estereotipada del ser adolescente, aunada a otros factores, como el auge de la formación en valores con un enfoque tendente a la prescripción, ha venido a configurar acciones educativas que impiden la valoración de las capacidades adolescentes para desarrollar su autonomía moral y responsabilizarse de sus decisiones; esto es, su pleno reconocimiento como sujetos de derechos y responsabilidades. Asimismo, dificulta la construcción de una oferta formativa fundamentada en sus referentes culturales, intereses y necesidades, lo cual, muchas veces, conduce a acciones discriminatorias institucionalizadas, y sobre ellas es necesario llamar la atención.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, educación básica, educación y democracia, seguridad escolar, convivencia escolar.

Abstract

The reflections presented here are intended to show that the concept of adolescence as a problematic and potentially at risk stage, far from disappearing, is present in several basic educational programs in Mexico, despite the criticism of the past three decades in Latin America. In the field of civic education it is possible to identify its origin more than twelve years ago. Currently the most representative example is the Safe School Program, which was introduced during the presidential term of 2006-2012. The stereotypical understanding of what it means to be a teenager, combined with other factors, has activated educational actions that have prevented the proper assessment of adolescents' ability to develop moral autonomy and responsibility for their own decisions; in other words, their full acceptance as subjects with their own rights and responsibilities. As a consequence, this has made difficult the building of a training offer based on

their culture, interests, and needs. Many times this situation has led to institutionalized discriminatory actions, which should receive proper critical attention.

Keywords: education for citizenship, basic educational programs, education and democracy, school safety, school environment.

INTRODUCCIÓN

Los problemas de convivencia, autoritarismo, inseguridad y violencia presentes en distintos ámbitos sociales forman parte de las preocupaciones de educadores, diseñadores de currículo y tomadores de decisiones en materia educativa. Se trata de asuntos estructurales muy complejos que requieren una atención interinstitucional y en los cuales se reconoce que la escuela como institución formadora tiene entre sus funciones proveer a niños y adolescentes de capacidades para aprender a ser y a vivir juntos (Delors, 1997). Sin embargo, los enfoques pedagógicos y orientaciones temáticas no siempre parecen ser los más adecuados para garantizarles a los menores de edad opciones educativas que contribuyan al desarrollo de sus competencias éticas y ciudadanas con un enfoque verdaderamente democrático y formativo.

En esta contribución se abunda sobre uno de los factores que obstaculiza tanto el reconocimiento de los intereses y las necesidades de los adolescentes, como el desarrollo de la autonomía moral, capacidad básica para la formación de ciudadanos libres y responsables. Se trata de la concepción estereotipada del adolescente implícita en programas clave de la Secretaría de Educación Pública de México, a través del *enfoque de riesgo*, el cual continúa presente en el continente americano (Gerber y Balardini, 2004). Esta generalización impide el reconocimiento de la diversidad sociocultural y configura prácticas educativas tendentes a la homogeneización de las y los adolescentes y a la conservación de una moral subordinada al ethos de los adultos, escasamente útil para los desafíos de las sociedades contemporáneas.

La pregunta que estructura la argumentación en las siguientes páginas es ¿qué identidad ciudadana se fortalece con programas educativos centrados en los factores de riesgo o el estereotipo de juventud potencialmente peligrosa? Las reflexiones que a continuación se exponen están basadas en la revisión de una muestra de programas estatales de la asignatura Formación ciudadana. Hacia una cultura de la legalidad, de algunos materiales producidos en el marco del Programa Nacional de Escuela Segura (todos ellos disponibles en versión electrónica y registrados en las referencias bibliográficas de este artículo) y un estudio fundamentado en los diálogos grupales de profesores responsables de la asignatura Formación cívica y ética I y II en escuelas de educación secundaria del nivel básico.

Para organizar este escrito se realizaron las siguientes tareas:

La consulta de estudios sobre políticas de adolescencia y juventud en América Latina.

La revisión de contenidos de los programas que se desarrollan en la educación básica para la formación ciudadana y convivencia escolar. Concretamente, Formación ciudadana. Hacia una cultura de la legalidad, Formación cívica y ética, y el Programa Nacional de Escuela Segura.

Algunos resultados de la tesis doctoral *Los maestros de formación cívica y ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente* (Chávez, 2013).

PREMISAS CONCEPTUALES BÁSICAS QUE CONTEXTUALIZAN LA DISCUSIÓN

Existen múltiples posturas en torno a la adolescencia; una de ellas consiste en reconocerla en su diversidad y complejidad para ir más allá de su relación con un conjunto de características biológicas y psicológicas. Desde esta perspectiva, los contextos históricos, culturales y políticos condicionan las posibilidades de desarrollo de los adolescentes e influyen en sus intereses, necesidades y aspiraciones. Otras posiciones están centradas en las creencias y valoraciones de adultos o grupos sociales específicos que, frente a modos distintos de responder de las nuevas generaciones, perciben el riesgo de perder control o poder, tienden a negar cualquier otro tipo de conocimiento que no sea el previsto por el mundo de los adultos (Funes, 2005). Se confunde, así, la pretensión de educar con evitar desacuerdos, tensiones y conflictos en la convivencia entre adultos y menores de edad, lo cual puede convertirse en un obstáculo para el ejercicio de las libertades fundamentales y el desarrollo de una ciudadanía emancipada (Giroux, 1998).

La escuela como institución educativa tiene la finalidad de contribuir al desarrollo integral de las personas, aportar a la formación de ciudadanos que participen activamente en los asuntos de la vida pública y generen cambios en su entorno sociocultural. Desde esta lógica, lejos de reproducir o sostener un orden social establecido, la escuela debe asumirse como un espacio para la deliberación, el pluralismo y la construcción de autonomía moral. Este es un rasgo deseable de acuerdo con una teoría crítica de las instituciones sociales (Díaz y Márquez-Fernández, 2007).

Por estigmatización se entiende el fenómeno desacreditador que se produce al exagerar un rasgo en una persona o un grupo social (Goffman, 1970, p. 13); o bien, al atribuirle una conducta o forma de reaccionar en exclusividad y como parte de su componente identitario, a pesar de que otros también la posean o sean susceptibles de manifestarla.

El estigma puede definirse como una marca; signo distintivo sobre el que se elabora una construcción social, frecuentemente, negativa (por ejemplo, inferior, peligroso, malvado), que coloca en una situación de desventaja a quienes se les asigna. También puede surgir de una distinción, disfrazada de criterio de equidad, y adquirir un tinte paternalista para justificar las estrategias de intervención con poblaciones que se consideran débiles, vulnerables, menores de edad, en riesgo.

Goffman señala que fueron los griegos quienes crearon el término estigma:

Los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo, y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor [...]. En la actualidad, la palabra es ampliamente utilizada con un sentido bastante parecido al original, pero con ella se designa preferentemente al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales. Además, los tipos de males que despiertan preocupación han cambiado (1970, p. 11).

En México, el estigma construido sobre el adolescente como un sujeto tendente al desarrollo de conductas que lo colocan en riesgo ha sido uno de los móviles principales en la definición de acciones en materia de salud, seguridad, justicia y también en educación. Esta situación se relaciona con la discriminación por los efectos negativos que produce desconocer al adolescente en su totalidad y sobre-dimensionar el riesgo en razón de su edad, a pesar de que éste sea compartido por otros grupos poblacionales.

De acuerdo con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2012):

Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas... (<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>, pp. 1-2).

Aunque sea de modo no intencional e inconsciente, es posible que a un amplio sector de la población adolescente que se encuentra estudiando en escuelas públicas se les esté violando el derecho a la igualdad al convertirlos en destinatarios preferentes de ciertos programas, como se explicará más adelante.

En el artículo 9° de la misma Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación se mencionan las conductas que son discriminatorias, entre ellas: "II. Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación". Si bien las diversas propuestas educativas que promueve la Secretaría de Educación Pública en las escuelas secundarias, a nivel nacional, tienen como propósito ofrecer oportunidades a los adolescentes para que asuman los cambios biopsicosociales de manera asertiva y crítica, en su puesta en marcha prevalece un enfoque que destaca las conductas de riesgo en esta población. Se trata de una perspectiva que tuvo su origen en el ámbito de la salud y que ha trascendido a otros espacios e instancias formadoras.

EL ENFOQUE DE RIESGO Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROGRAMAS DIRIGIDOS A NIÑOS Y ADOLESCENTES

En la última década del siglo pasado (1990), en América Latina se llama la atención sobre la vinculación de la adolescencia y juventud a las nociones de vulnerabilidad y riesgo (Pérez, 2006), vertiente que tuvo su origen en el ámbito de la salud (Krauskopf, 1995 y 2004), pero ha trascendido a otros espacios e instancias formadoras. También en esa década sucedió un cambio en la perspectiva jurídica que se tenía del niño y los adolescentes a escala internacional, debido a que la Convención sobre los Derechos del Niño reconoció a esta población como sujetos de derechos. La Convención entró en vigor el 2 de septiembre de 1990. México es uno de los países que la asumió como parte de su legislación.

A partir del siglo XX, la prolongación de la vida y los avances de la biomedicina han favorecido una mayor especialización y conocimiento de las condicionantes de riesgo en cada etapa del desarrollo del ser humano. De modo específico, las asociadas con los menores de edad y la juventud han ocupado la atención del mundo adulto y de los tomadores de decisiones en el sector público, lo que ha generado estrategias de intervención que no siempre son las más afortunadas:

Desde el enfoque de enfermedad se observó que la morbimortalidad juvenil tenía la particular y relevante característica de ser desencadenada por factores mayoritariamente externos y conductuales: drogas, accidentes, suicidios, fugas, deserción escolar, embarazos, ETS [enfermedades de

transmisión sexual], violencia, lo que llevó a organizar la atención para los y las adolescentes a través de estas problemáticas. Esto dio lugar a que el concepto que se tenía, de la adolescencia como la edad sana, se pasara al énfasis de las conductas de riesgo y que los programas dirigidos a dicho período etario se enfocaran de modo específico para cada uno de los problemas. Así los adolescentes recibieron programas verticales como respuestas separadas a cada riesgo o daño: drogas, accidentes, ETS/SIDA, embarazo, sin articular un plan que atendiera la salud integral en la adolescencia. [...] los y las adolescentes llamaron más la atención cuando eran externalizadores de problemas que cuando sufrían de depresión, aislamiento, abuso sexual, etc. (Krauskopf, 1995, p. 1).

Esta vertiente ha recibido críticas desde hace aproximadamente tres décadas por su sesgo en el análisis y la atención de problemas sociales complejos relacionados con la salud, la seguridad pública y el acceso a la justicia. Asimismo, por el estereotipo fortalecido mediante la puesta en marcha de acciones que destacan los riesgos como rasgo inherente de la juventud y focalizan la atención en poblaciones que se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeconómica:

Las políticas públicas de atención a la infancia y juventud en nuestro continente [...] en su mayoría están vinculadas a las políticas correccionales y a los derechos judiciales de los jóvenes. Así, vemos que al judicializarse el problema de la minoridad, se criminaliza a todos los niños y jóvenes que viven en situación de pobreza, marginándolos de las garantías de los ciudadanos y eludiendo la responsabilidad central del Estado en proveerles las condiciones mínimas para una vida digna (Corona, 2007, p. 32).

Desde esta perspectiva, ser adolescente o joven en sectores urbano-marginales y populares es sinónimo de estar en riesgo, de un conflicto latente o, más aún, se asocia con la pertenencia a un grupo generador de problemas que tienen que ver con la violencia, la delincuencia, la drogadicción y el ejercicio irresponsable de la sexualidad. Óscar Dávila, especialista chileno en temas de adolescencia y juventud, en una entrevista advierte que en las políticas y acciones gubernamentales predomina un enfoque del riesgo, “que se conjuga con lo de ‘juventud peligrosa’, en los ‘viejos/mismos/nuevos’ temas de supuestamente lo juvenil [...] como nosotros decimos, ‘los cuatro jinetes del Apocalipsis’: violencia, delincuencia, drogas y sexualidad” (citado en Pérez, 2006, p. 156).

En algunos casos, se ha procurado matizar dicho enfoque al explicar los factores protectores que existen o pueden generarse en el entorno sociocultural de niños y adolescentes, así como las garantías que el estado debe proporcionar para que esta población acceda al ejercicio y goce de sus derechos fundamentales. No obstante, la concepción del riesgo y su vínculo fuerte con ser adolescente se mantiene vigente en diversos sectores sociales, medios de comunicación e instancias formadoras como el eje o razón central de las acciones.

Moreno (2008) señala que en Europa la prevención de comportamientos anti-sociales en las escuelas parece haber cobrado relevancia educativa con una perspectiva alarmista difundida por los medios masivos de comunicación y con pocas referencias a investigaciones educativas.

En el caso mexicano, Furlán (2003) advierte de esta tendencia en los estudios realizados en la década de 1993-2001, que permanece no sólo como tema atractivo para varios investigadores, sino en diversas acciones gubernamentales que tienen como foco de atención la violencia escolar, limitada a la atención del bullying, traducido éste como maltrato entre pares (Furlán, 2012).

A pesar de que esta construcción social permanece en la educación básica desde hace más de dos décadas, se observa un arraigo gradual como política educativa en los últimos doce años, es decir, de 2000 a 2012. Esta afirmación se hace tomando como punto de partida el surgimiento de la cultura de la legalidad como orientación temática, a mediados de los noventa, en la región norte del país. Latapí advertía sobre su presencia incipiente:

En algunos estados del país en que se hallan más generalizados el narcotráfico, la inseguridad y la delincuencia juvenil, están surgiendo programas de valores específicamente orientados a promover la “cultura de la legalidad”, entendiéndolo por ella no sólo la observancia de la ley en general, sino muy específicamente la prevención de la drogadicción, el alcoholismo y la delincuencia. Estos programas son con frecuencia réplicas de algunos semejantes establecidos en los Estados Unidos como parte de sus políticas antidrogas, y a veces son exportados a otros países como el nuestro y aun subsidiados por razones políticas (2003, p.123).

Formación ciudadana. Hacia una cultura de la legalidad

Se introdujo a las escuelas secundarias del norte del país con el apoyo y asesoría del Centro Nacional de Información Estratégica de Estados Unidos (NSIC-USA/ National Strategy Information Center, 2009) (SEQ, 2002, p. 66; Latapí, 2003, anexo 2). Baja California fue el primer estado que la adoptó, en 1998, como materia optativa del tercer grado y con el nombre de “Educación escolar por una cultura de la legalidad” (a partir de la Reforma a la Educación Secundaria de 2006, la materia optativa desaparece del tercer año y Cultura de la legalidad se traslada al primer grado, en el que se deja un espacio curricular para desarrollar la asignatura estatal). Aunque en el programa general del estado se aludía a diversas acciones para la educación básica, la vertiente temática predominante en las escuelas secundarias era cultura de la legalidad.

Sus contenidos principales se referían al fortalecimiento de la autoestima e identidad personal para reducir conductas antisociales adolescentes, el desarrollo de técnicas de resistencia a la delincuencia, el origen y sentido de las normas y leyes, el análisis de los delitos y sus sanciones. El hincapié estaba en prevenir el delito y disuadir a los jóvenes de su incorporación a la delincuencia organizada.

El segundo estado que retomó el programa fue Sinaloa. Durante el Coloquio sobre Formación Valoral en la Escuela, que tuvo lugar en el estado de Querétaro en 2002, sus exponentes justificaban la importancia de la asignatura de la siguiente manera:

Una acción o una conducta simple, considerada, en muchos de los casos como intrascendente, puede ser el inicio para la comisión de un delito mayor, toda vez que son aprendizajes que se registran en el cerebro humano y en un proceso de asimilación-acomodación-equilibración (Piaget) dan lugar a esquemas de aprendizaje más complejos y por lo tanto a la realiza-

ción de acciones y conductas también más complejas. Por estas razones, resulta imprescindible la promoción de la cultura de la legalidad, y el desarrollo de técnicas de resistencia a la delincuencia (SEQ, 2002, p. 66).

Este coloquio se organizó con la finalidad de que diversos equipos responsables en las entidades federativas de programas de formación en valores y ciudadanía compartieran sus experiencias y establecieran un diálogo abierto y crítico respecto a las tendencias temáticas y enfoque pedagógico prevalecientes en el país. Asistieron

46 personas representantes de 26 entidades federativas: Aguascalientes, Baja California Norte, Campeche, Coahuila, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. 12 Ponentes; 10 Moderadores; 13 Organizadores; 60 Invitados externos de todos los Estados de la República; 93 Invitados de la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro. Haciendo un total de 234 personas (SEQ, 2002, p. 5).

Como parte de las acciones estratégicas, se informaba: “Aplicar el Plan de Estudios de manera experimental en 20 escuelas secundarias ubicadas en zonas de alta incidencia delictiva en el Estado” y se refería a “la crisis que refleja principalmente la juventud; en su creciente pérdida de identidad, en la actitud que asumen ante la realidad, en la práctica de relaciones sexuales a temprana edad, en la ausencia de ideales...” (Latapí, 2003, anexo 2, p. 16). En ambos estados se advertía que no se desarrollaba en todas las escuelas, sino en aquellas ubicadas en zonas con más altos índices delictivos.

Cuando en este tipo de programas se hace referencia a los delitos, a menudo se refieren a robos (de vehículos, a casa habitación o a transeúntes), homicidios y secuestros. No obstante, existen otras manifestaciones de criminalidad o tipo de delitos que también generan violencia y delincuencia, como los fraudes fiscales, el nepotismo, el clientelismo, el desvío de recursos por parte de funcionarios, la corrupción, pero éstos no son motivo de alarma social ni de los que más divulgan los medios de comunicación.

Durante el sexenio 2000-2006, Cultura de la legalidad se adoptó como asignatura optativa para la educación secundaria en las entidades federativas de la región norte de México y actualmente se imparte en diversos estados independientemente de la región —es el caso de Chihuahua, Tamaulipas, Veracruz, Aguascalientes y Tabasco—, debido al interés que generó entre las autoridades educativas locales y en parte de la comunidad escolar.

En los programas actuales derivados de la Reforma 2011 se observa un mayor distanciamiento respecto a la postura original e incluye otros componentes de un Estado de derecho democrático, como el respeto a los derechos humanos, el apego a la legalidad de particulares y servidores públicos, así como la participación ciudadana en la resolución de diversos problemas. Además, el tratamiento de los factores de riesgo asociados a la adolescencia, hasta cierto punto, disminuyó (SEP, 2010, 2011a, 2011b, 2011c).

El tránsito a un discurso menos sesgado de la legalidad (antes reducido a pre-

vención de cierto tipo de delito) resulta notorio si se hace un análisis comparativo de las nuevas versiones de los programas de estudio con los primeros documentos estatales conocidos a finales de los años noventa y la primera publicación a nivel federal en la que se reconoce a Formación ciudadana, hacia una cultura de la legalidad como asignatura estatal (opcional) para el primer grado de la educación secundaria (SEP, 2006a). De esta manera, la mirada del fenómeno de la ilegalidad en este programa se ha ampliado con base en la experiencia y mirada crítica de algunos profesores, diseñadores de currículo y académicos.

Queda pendiente analizar si los criterios anteriores para las selección de las escuelas se mantiene y en qué medida las autoridades educativas y los maestros se han apropiado del nuevo enfoque y si este cambio se ve reflejado en su trabajo cotidiano. Asimismo, habrá que identificar el peso que tienen en la actualización docente otras instituciones públicas y asociaciones civiles que conservan el enfoque promovido por la agencia estadounidense (National Strategy Information Center) ya mencionada. Se trata de un enfoque más cercano al denominado "Tolerancia cero". De acuerdo con Gladden,

las políticas de Cero Tolerancia están basadas en el supuesto de hacer las escuelas más seguras cambiando la conducta de los estudiantes mediante el castigo, excluyendo de la escuela a los estudiantes que exhiben conductas violentas, y desterrando violencia futura al aplicar castigos "ejemplares" a los estudiantes con mala conducta. Los seguimientos recientes hechos en este campo cuestionan la veracidad de estos argumentos. El castigo, por sí solo, no cambia el comportamiento y puede aumentar la mala conducta (Gladden, 2002, p. 271, citado en Fierro, 2012, p. 7).

Existe un material que circula en las escuelas como manual del docente, publicado en 2009 con el título *Material de apoyo para la asignatura estatal de cultura de la legalidad para primero de secundaria*. Esta publicación, elaborada por el Proyecto Cultura de la Legalidad del National Strategy Information Center en colaboración con México Unido contra la Delincuencia, AC, conserva gran parte de los planteamientos de la propuesta original. A partir de la reforma curricular de 2006 se eliminó del primer grado el curso de Formación cívica y ética (SEP, 2006b).

Formación cívica y ética

En 1999 surgió en México con este nombre una asignatura obligatoria como alternativa para sustituir en la educación secundaria el estudio del Civismo I y II en primero y segundo grados y la Orientación educativa en tercer grado. A partir de la reforma curricular de 2006 se eliminó del primer grado el curso de Formación cívica y ética (SEP, 2006b). La inclusión de la nueva asignatura fue considerada un acierto ante la necesidad de fortalecer el papel formativo de la escuela y dejar atrás un enfoque del civismo tradicional centrado en la socialización política, entendida ésta como el conocimiento de aspectos jurídicos y organizativos de nuestro país y de sus principales instituciones. Además, la combinación de los adjetivos cívica y ética supone que "la condición básica tanto del ejercicio de una ciudadanía comprometida y responsable, como del cuidado de sí está en la construcción de una personalidad sociomoral" (Yurén, 2004, p. 7).

A pesar de la novedad del enfoque educativo es posible advertir en la selección

y el tratamiento de ciertos temas que constituyen la asignatura una concepción estigmatizada del adolescente, sobre todo se observa en el bloque II: *Los adolescentes y sus contextos de convivencia del primer curso* y el bloque I: *Los retos del desarrollo personal y social*, correspondiente al segundo curso (tercer grado). Luna, al explicar la incorporación en el currículo de estos temas, señala que se trata de problemas del contexto social ante los cuales la formación cívica y ética puede ofrecer respuestas. Para su explicación, los organiza en tres grupos:

- Situaciones que afectan la vida y la salud: Deterioro ambiental, adicciones y prácticas sexuales de riesgo.
- Situaciones de riesgo y deterioro de la cohesión social: Bullying, violencia e inseguridad y discriminación.
- Situaciones que amplían la perspectiva de la formación ciudadana: Derechos humanos, cultura de la legalidad, interculturalidad, equidad de género y cultura cibernética (2011, pp. 67-83).

Llama la atención el sentido como se formulan los asuntos que corresponden al desarrollo personal y bienestar socioafectivo y el que se elige para enunciar los correspondientes al ámbito de la vida ciudadana. Los dos primeros están redactados como problemas, no así el tercero. Esto es importante señalarlo porque la forma como se plantean los contenidos evidencia una postura en su tratamiento. Esto también es posible observarlo en muchos libros de textos de la asignatura, debido a la dificultad de librar la prescripción curricular.

Si bien no es un enfoque que prevalezca en la asignatura Formación cívica y ética, coexiste con otros, por lo que vale la pena llamar la atención debido al poco rigor que se observa al combinar enfoques disímiles. Muchas veces, esta situación es reflejo de las negociaciones y concesiones de la Secretaría de Educación Pública a otras instancias públicas interesadas en los temas afines a la construcción de ciudadanía, principalmente en los últimos doce años, época en la que diversos sectores sociales e instituciones de la administración pública adquirieron un papel protagónico en la definición de los contenidos en educación básica.

Hay que recordar que en 2001 se firmó un convenio de colaboración entre diversas instituciones para el fortalecimiento de la cultura democrática. En el segundo informe de gobierno del entonces presidente Vicente Fox se argumentó:

La consolidación de la democracia en México requiere fortalecer la cultura democrática de actores políticos, servidores públicos y población en general. Con este propósito, a partir de 2001 inició el Programa Especial para el Fomento de la Cultura Democrática, cuya ejecución está a cargo de la SEGOB, la SEP, la SRE, la SECODAM, el Instituto Nacional de la Mujeres, la SEDESOL, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)/Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), y el Instituto Nacional Indigenista (INI)/Oficina Presidencial de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

[...] el pasado 16 de abril se firmó el Convenio de Colaboración SEGOB-SEP-IFE para la Promoción de la Educación Cívica, la Cultura Democrática y la Participación Social, que contribuirá a fomentar la cultura democrática mediante siete proyectos de colaboración en los siguientes seis ám-

bitos: demanda educativa, cultura de la legalidad, comunidad escolar, diagnóstico de la cultura política y prácticas ciudadanas, realización de campañas de difusión y fomento a la participación de la niñez en ejercicios de consulta democrática (<http://segundo.informe.fox.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=229&ruta=1>).

El Programa Nacional de Escuela Segura

Comenzó en el ciclo escolar 2007-2008, en nueve entidades federativas con la intención de responder desde el ámbito escolar a problemas de seguridad pública como la violencia, la delincuencia, el narcotráfico y las adicciones. Se convirtió en una prioridad para la administración correspondiente al sexenio 2006-2012.

En sus inicios, tendía a ser prescriptivo y punitivo; sin embargo, en 2008, especialistas en desarrollo curricular de la Subsecretaría de Educación Básica realizaron algunos ajustes para aproximarlos al enfoque educativo de Formación cívica y ética con el propósito de convertirlo en “una herramienta de apoyo y retroalimentación al currículo de educación primaria y secundaria, con intervenciones específicas en las escuelas y las comunidades ubicadas en zonas de alto riesgo” (<http://www.presidencia.gob.mx/programas/?contenido=34619>).

Su inserción y buena recepción en los espacios escolares (sobre todo en primaria y secundaria) se explica, en parte, porque diversas instituciones y autoridades públicas están convencidas de que la escuela debe hacer algo para proteger a las jóvenes generaciones y proveerlas de capacidades para enfrentar asertivamente situaciones de riesgo. Sin embargo, en el programa se dejan de lado aspectos clave para la construcción de una cultura política democrática que guardan relación con situaciones de la convivencia cotidiana en la escuela y el ejercicio de la autoridad en la toma de decisiones; por ejemplo, no son prioridad los conflictos derivados de un uso autoritario del poder conferido a directivos y docentes y del estilo de docencia que se ejerce en la relación entre maestros y alumnos.

En el portal de la Subsecretaría de Educación Básica (2013), al señalar las situaciones que resultan prioritarias para el programa, se plantea lo siguiente:

El Programa Escuela Segura centra su atención en aquellas situaciones que representan riesgos para el bienestar y la convivencia escolar. Entre tales situaciones se destacan aquellas relacionadas con diversas manifestaciones de violencia, el consumo de sustancias adictivas y prácticas delictivas. Todas ellas merman los vínculos de confianza para emprender acciones orientadas al logro de aprendizajes (<http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=objetivo>).

En el paquete de materiales dirigidos a los directores, docentes y alumnos que se elaboró recientemente (Conde, 2009, 2010a, 2010b), se observa un esfuerzo por incorporar otros aspectos de la convivencia, pero predominan los asuntos relacionados con la violencia, el consumo de sustancias adictivas y prácticas delictivas, lo mismo que el enfoque de riesgo. Es así que éste continúa anteponiéndose a una perspectiva integral de convivencia escolar democrática basada en la resolución no violenta de conflictos y la promoción de una cultura de paz, así como a un análisis más complejo de los distintos factores sociales y estructurales que intervienen en la seguridad escolar y la construcción de ambientes solidarios y democráticos.

Por otra parte, las escuelas de educación básica experimentan una sobresaturación de programas que es necesario reducir, por su redundancia y poca articulación entre ellas. Al repetirse en sus propósitos y tipo de acciones, resulta un gasto inútil. Basta con analizar algunos materiales derivados del programa de escuela segura y compararlos con lo que se brinda a los estudiantes de secundaria mediante las asignaturas estatales, el programa de orientación y tutoría y la formación cívica y ética para identificar lo señalado. Tampoco existe diferencia en el nivel de complejidad del tratamiento de los asuntos.

Es frecuente que ante la diversidad de problemas y asuntos relacionados con la cultura ciudadana se tienda a sugerir la introducción de nuevos contenidos curriculares (por ejemplo, cultura vial y civismo fiscal) o acciones extracurriculares. Además de la evidente saturación de acciones, subyace en este tipo de estrategias el supuesto de que a la escuela le toca resolver, vía el currículo, problemas estructurales que se generan por otros factores externos. Es imposible ignorarlos, pero difícilmente se resolverán incorporándolos como contenidos de una asignatura y elaborando un programa más para las escuelas de educación básica.

Tampoco es suficiente con distribuir un conjunto de materiales educativos en la comunidad escolar. Esta estrategia se ha vuelto recurrente en los últimos años para hacer notar que se está atendiendo los desafíos de la formación ciudadana.

LOS DESTINATARIOS PREFERIDOS. POBLACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE QUE VIVEN EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

Poco se ha analizado la mirada discriminatoria que subyace en la selección de los principales destinatarios y los criterios seguidos para definir en qué escuelas se desarrollará un programa como el de escuela segura o cultura de la legalidad, e incluso uno de formación en valores. Es posible advertir en ellos prejuicios respecto a las familias que viven en situación de vulnerabilidad.

A una población de niños y adolescentes que están por debajo de los niveles de pobreza se les considera con mayor propensión a delinquir y manifestar prácticas de incivilidad. Este aspecto, frecuentemente, no se cuestiona debido a que existe un prejuicio generalizado tanto en el colectivo de docentes como en investigadores y tomadores de decisiones respecto a la asociación de los problemas de violencia, adicciones y delincuencia con la pobreza, cuando en realidad éstas cobran distintos sentidos y se manifiestan de diversas maneras según las condiciones de vida y nivel socioeconómico.

En el estudio doctoral referido a los maestros de Formación cívica y ética, la mayoría de los participantes de los tres grupos de discusión definen el contexto familiar donde se desarrollan los adolescentes como sumamente adverso y con un *déficit valoral*:

Entre las referencias negativas que expresan los maestros respecto al contexto familiar, sobresalen dos razones [...]:

- a) La desintegración familiar, debido principalmente a que algunos papás migran en busca de empleo; por divorcios, separaciones —en caso de no estar casados y vivir juntos— y por la presencia de madres solteras, y
- b) La inserción laboral de ambos padres. De este aspecto sobresale el tipo de trabajo que desarrollan vinculado a prácticas de ilegalidad (Chávez, 2013, p.105).

El discurso del déficit valoral no es exclusivo de los docentes; permanece como supuesto o enfoque interpretativo en algunas investigaciones y como criterio de selección para desarrollar acciones educativas en contextos urbano-marginales o en condición de pobreza.

Latapí, al analizar un conjunto de propuestas de formación en valores, advierte:

Algunas propuestas justifican la selección que hacen de las escuelas ubicadas en zonas marginales porque son las que tienen mayores índices delictivos o donde “existen mayores problemas”, argumentando que es ahí donde se requiere mayor intervención educativa. Habrá que estar al pendiente de que esta distinción no se transforme en un principio de discriminación negativa, ya que en el discurso de algunos docentes y de algunos grupos sociales parece predominar la idea de que son las poblaciones marginales o de bajos recursos económicos las que más requieren una “formación en valores” (2003, p. 173).

La acotación respecto al fraseo “carencia o falta de valores” podría considerarse alarmista, pero hay suficientes evidencias de su asociación a poblaciones vulnerables. El supuesto construido consiste en relacionar prácticas de incivildad, deterioro en la convivencia y actos delictivos con pobreza, marginalidad, vulnerabilidad y, por lo tanto, con déficit valoral.

Si se acepta esta línea de pensamiento, se estaría avalando que no existen problemas de carácter ético ni una necesidad de formación en valores para la democracia, ahí donde se tienen mejores condiciones socioeconómicas y calidad de vida. En este sentido, podría interpretarse como un síntoma de menosprecio a poblaciones que viven en condiciones de pobreza y conducir a actos de discriminación, aunque sea de modo inconsciente. Se presenta a los principales afectados y su entorno familiar como los responsables de su situación y necesitados de medidas educativas subsidiarias (Chávez, 2013, p. 109).

En un informe de 2004 sobre juventud e inclusión social de la Organización Internacional de Juventud se destaca que “la mayoría de los jóvenes se perciben como ‘ciudadanos de segunda’ debido a la discriminación que enfrentan en los espacios públicos de autoridad en los que se les considera como potencialmente violentos y disruptivos” (Krotz y Winocur, 2007, p. 206). Este tipo de concepciones contribuyen a la construcción de una identidad deteriorada, en términos de Goffman (1970).

¿A QUÉ OBEDECE LA DESATENCIÓN DE LOS INTERESES Y LAS NECESIDADES DE LOS ADOLESCENTES EN LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS?

La organización de las acciones educativas, a escala nacional, si bien tiene la intención de proporcionar elementos a los adolescentes para que asuman los cambios biopsicosociales de manera asertiva y crítica, aquélla se diluye en el desarrollo de las distintas intervenciones.

En general, la oferta educativa en materia de formación ciudadana y, de modo específico, las situaciones de aprendizaje están centradas en lo que los adultos perciben o han asumido como graves problemas; en ellas sobresalen sus temores y escasamente se atienden las inquietudes, necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes. En este sentido, se excluyen de su propio proceso formativo

e ignoran sus necesidades. Se infiere que esta tendencia obedece a dos motivos:

- Se concibe al menor de edad (infante y adolescente) como la contraparte de la etapa adulta —entendida ésta como el periodo de consolidación de la personalidad y la madurez—, y se ignora, así, el reconocimiento de esta población como sujeta de derechos y responsabilidades.
- Se desarrollan acciones homogéneas, basadas en los prejuicios ya señalados sin atender a la diversidad de las culturas y los contextos de desarrollo de niños y adolescentes.

Desde la lógica de la protección no es posible admitir cualquier tipo de intervención educativa. Al destacar como rasgo prioritario la inmadurez (menores incapaces) —y por tanto, la carencia de algunas capacidades que se supone sí tienen los adultos—, se configura un método de trabajo educativo tendente a la prescripción y exhortación.

Esta situación es la que, en parte, provoca prácticas docentes paternalistas que a menudo se traducen en medidas autoritarias y de control que buscan “proteger” a los adolescentes, porque éstos, solamente las adquirirán en el futuro. “El tema de la incapacidad de la infancia no es nuevo ni original, la incapacidad ha sido históricamente un recurso recurrente para legitimar el dominio de hecho sobre sujetos débiles y vulnerables” (García, 2001, p. 1).

El proceso que se supondría formativo, “no cumple su sentido cuando se orienta a una generación vista sólo como relevo, ya que con ello se entregan los conocimientos a sujetos en subordinación y marginación” (Krauskopf, 2003, p. 495). Yurén, al analizar un conjunto de prácticas de profesores de formación cívica y ética, afirma:

No es poco frecuente que el profesor que juzga que el entorno familiar es muy adverso, opte por un estilo inculcador o un estilo pastoral que contrarreste la influencia familiar, desconfiando de la capacidad del joven para formarse. Esto si bien es un paliativo provisional no se traduce en recursos permanentes de los que puede echar mano el joven para resolver los graves problemas que le atañen en función del espacio social en el que se encuentra inscrito (2004, p. 163).

En este sentido, se ignoran las capacidades de abstracción, comprensión crítica y pensamiento creativo de la adolescencia. Se menosprecia, así, la relevancia de este grupo poblacional en la transformación de su entorno sociocultural. Los adultos suelen pensar que su edad y experiencia los autoriza a tener la razón y no dan la oportunidad de que los jóvenes se equivoquen y aprendan de sus errores. Como método de trabajo, la prescripción es útil para instruir y exhortar, pero no para formar en el ejercicio de la libertad y apoyar el desarrollo de la autonomía moral.

Tampoco se revisa críticamente lo que los medios de comunicación y la publicidad están propiciando en las nuevas generaciones y cómo contribuyen los adultos y diversas instancias de socialización en la reproducción de una cultura autoritaria y violenta. Pareciera que el problema está en la población infantil y juvenil y no en el contexto social y político y las condiciones estructurales de desigualdad en las que se está dando su desarrollo humano.

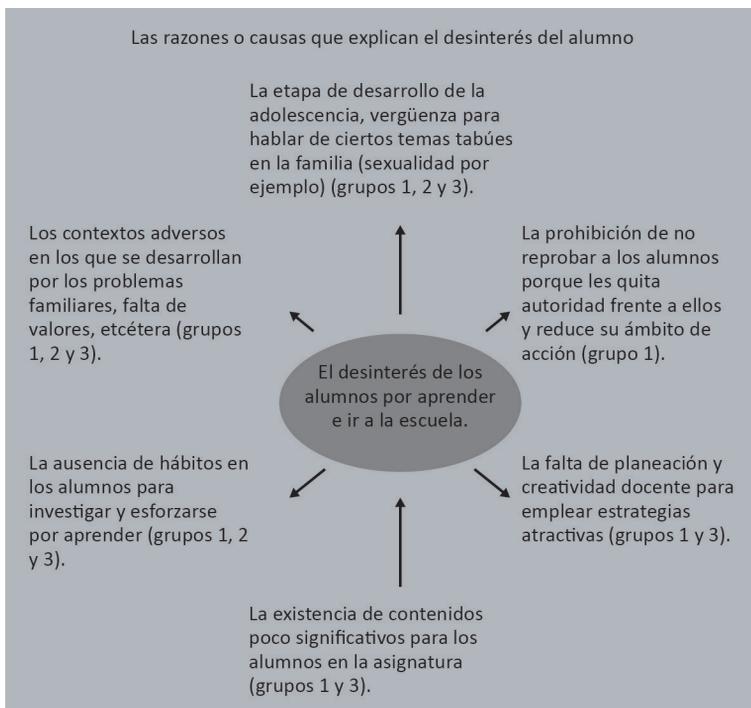
Considerar los intereses y necesidades de los adolescentes implica un ejercicio no unilateral de la autoridad, apostarle a la formación de un sujeto de derecho con

libertad para tomar decisiones y capacidades para analizar su realidad e involucrarse en la solución de problemas que resultan significativos para ellos (Magendzo, 2006). ¿Cómo formar a niños y adolescentes para la no violencia, el respeto a las diferencias y la participación en la toma de decisiones cuando en su entorno social y cultural continúan reproduciéndose prácticas contrarias a esas intencionalidades?

Latapí, al referirse a la relevancia de la formación ética en la secundaria cuando en 1999 se dio a conocer la asignatura, señaló que es bienvenida una formación ética para los jóvenes “entendiéndola no como sometimiento a las normas que los adultos consideramos convenientes, sino como apoyo a su búsqueda de convicciones y valores que den pleno sentido humano a su vida y como ayuda a la maduración de su libertad responsable” (1999, p.14).

De acuerdo con los hallazgos de la investigación realizada con docentes que imparten la asignatura Formación cívica y ética (con tres grupos de discusión integrados por profesores de secundarias generales, técnicas y telesecundarias), puede inferirse que, en muchas ocasiones, los docentes no retoman los intereses y necesidades ni los referentes culturales de los adolescentes. De ahí, en parte, el desinterés manifiesto de los adolescentes en lo que se aprende en la escuela, como una práctica de resistencia frente a la imposición adulta.

Las razones del desinterés para algunos maestros se relacionan con los problemas familiares y el entorno social adverso; esto es, aspectos ajenos al ejercicio de su docencia, como puede observarse en el siguiente esquema, tomado de Chávez (2013, p. 144).



Ante el escenario descrito, los adolescentes se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad, la cual es producida por un mecanismo de discriminación que los estereotipa y condiciona las posibilidades de ser y desarrollarse al limitar los espacios para poner en acción sus capacidades etarias y fomentar la autonomía moral.

La perspectiva prejuiciosa predominante acerca de los adolescentes y jóvenes como potencialmente violentos, problemáticos y disruptivos limita las posibilidades de este grupo poblacional para fortalecer las capacidades y el espíritu crítico propios de su edad. En este escenario se observan serias dificultades para que prevalezcan procesos formativos que en verdad promuevan la capacidad de agencia (querer y poder tomar decisiones y actuar en consecuencia) y el desarrollo de la autonomía moral.

A MANERA DE EPÍLOGO

La triada bullying, deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes

Cobra sentido finalizar haciendo mención del programa Por una Cultura de la No-Violencia y Buen Trato en la Comunidad Educativa que se desarrolla en el Distrito Federal; en él se destaca la violencia entre pares (*bullying*) como un síntoma y causa de la deserción escolar; es decir, nuevamente aparecen los niños y adolescentes en el escenario, ahora como responsables de la deserción escolar y, por tanto, de que sus compañeros se encuentren en situación de riesgo. La relación entre deserción escolar y situaciones de riesgo en los adolescentes es también advertida por la Secretaría de Seguridad Pública (SSP, 2011). Habría que analizar con rigor en dónde están y qué hacen los adolescentes y jóvenes que desertan de la escuela, de públicas y privadas, a fin de romper con los prejuicios señalados en este ensayo y reducir la estigmatización de quienes viven en condiciones de pobreza. Asimismo, para ver, como dice García, al analizar la violencia juvenil y la inseguridad urbana desde la dimensión política de la responsabilidad penal, si la realidad se corresponde con la percepción social construida:

Pero en vez de convertir a la indeterminación cuantitativa en un problema prioritario a resolver (recuérdese, que muchos países de la región desconocen hasta el número de los menores de edad privados de libertad), con frecuencia la ignorancia o la mala fe acaban inventando su propia dimensión cuantitativa. Precisamente es de este modo que el tema se configura como una sucesión de paradojas, que comienza con una alta alarma social pero de dimensión y contornos indefinidos (2001, p. 1).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corona, Y. (2007). *Desarrollos conceptuales sobre ciudadanía y niñez. Anuario de investigación 2006*. México: UAM-X.
- Conde, S. (2009). *El liderazgo directivo en la gestión participativa de la seguridad escolar. Guía para directores*. México: SEP/SNTE.
- _____. (2010a). *Educar y proteger. El trabajo docente en una escuela segura. Guía para docentes*. México: SEP/SNTE.
- _____. (2010b). *Construyo mi vida con paso seguro. Guía para alumnos de secundaria*. México: SEP/SNTE/SSP/DIF/CONADIC.
- Chávez, C. (2013). Las principales contribuciones de los maestros en el proceso formativo de los adolescentes. En *Los maestros de formación cívica y ética en la*

- educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente* (pp. 102-117). Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Congreso de la Unión (2012). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>
- Delors, J. (1997). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Díaz, Z. y Márquez-Fernández, A. (2007). Crítica a la razón instrumental de las instituciones políticas de la modernidad. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 16 (4), 841-864. Recuperado de <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ea/v16n4/art09.pdf>
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, revista electrónica de educación* (40). Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- Funes, J. (2005). El mundo de los adolescentes: propuesta para observar y comprender. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa* (núm 29), 79-102.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. Introducción. En Piña, J., Furlán, A. y Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas* (pp. 245-258). México: COMIE/CESU.
- _____. (2012). Violencia escolar. Introducción. *Perfiles Educativos*, XXXIV (138), tercera época, suplemento 2012.
- García, E. (comp.) (2001). La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en América Latina: notas para la construcción de una modesta utopía. En *Adolescentes y responsabilidad penal*. Recuperado de http://www.iin.oea.org/indice_adolescentes_y_responsabilidad_p.htm
- Gerber, E. y Balardini, S. (2004). *Políticas de juventud en Latinoamérica. Argentina en perspectiva*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina/Fundación Friedrich Ebert Stiftung.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (2ª. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Krauskopf, D. (2004) Perspectivas sobre la condición juvenil y su inclusión en las políticas públicas. En Gerber, E. y Balardini, S. *Políticas de juventud en Latinoamérica. Argentina en perspectiva*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina/Fundación Friedrich Ebert Stiftung.
- Krotz, E. y Winocur, R. (2007, enero-abril). Democracia, participación y cultura ciudadana: discursos normativos homogéneos versus prácticas y representaciones heterogéneas. *Estudios Sociológicos*, XXV (001), 187-218.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés Editores.
- _____. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- Luna, M. E. (2011). Elementos contextuales que influyen en los aprendizajes y el desarrollo de competencias. En *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* (pp. 67-83). México: SEP.
- Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: una forma de aproximarse a la educación en valores. En Martínez, M. y Hoyos, G. (Coords.). *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 81-94). Barcelona: Octaedro-OEI.
- Moreno, J. *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm>
- NSIC y MUCD (2009). *Material de apoyo para la asignatura estatal de cultura de la*

- legalidad para primero de secundaria. Manual del docente.* México: National Strategy Information Center. México Unido Contra la Delincuencia, AC.
- Pérez, J. (2006). Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina. *Papers: Revista de Sociología* (79), 145-170. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2029816>
- Secretaría de Educación del Estado de Querétaro (SEQ) (2002). *Coloquio sobre formación valoral en la escuela. Formar en la libertad.* México: SEP, Gobierno del Estado de Querétaro, 1, 2 y 3 de mayo (memoria electrónica).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006a). *Formación ciudadana, hacia una cultura de la legalidad. Situaciones sociales de impacto en la vida de los adolescentes. Asignatura opcional.* México: SEP.
- ____ (2006b) *Formación cívica y ética. Programas de estudio 2006.* México: SEP.
- ____ (2010). *Formación ciudadana para una cultura de la legalidad en Tabasco. Asignatura estatal.* México: SEP.
- ____ (2011a). *Formación ciudadana democrática para una cultura de la legalidad Baja California. Asignatura estatal.* México: SEP.
- ____ (2011b). *Formación ciudadana y cultura de la legalidad en Veracruz. Asignatura estatal.* México: SEP.
- ____ (2011c). *Formación ciudadana para una cultura de la legalidad en Aguascalientes. Asignatura estatal.* México: SEP.
- Secretaría de Seguridad Pública (SSP) (2011). *Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes.* México: Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana-Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. Recuperado de www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/.../archivo
- Yurén, T. (2004). *La asignatura "Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos.* México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=fomento&sec=2conv>