



C E A D E L
Centro de Apoyo
al Desarrollo Local

CUADERNO N° 47

**PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS
Y DESARROLLO INTEGRAL DE ADOLESCENTES Y
JÓVENES**

Dra. Olga Nirenberg, 2010

Sarandí 247, 2° E, (1081), Buenos Aires, Argentina; Tel Fax: (54 11) 4 952 9893
info@ceadel.org.ar, www.ceadel.org.ar

INDICE DE CONTENIDOS

Contenidos	Páginas
1. Antecedentes	3
2. Los límites etéreos y las visiones transicionales	4
3. La perspectiva de género	5
4. Los enfoques de derechos y de las fortalezas	6
5. Resiliencia, factores protectores y enfoque de habilidades para la vida	8
6. El Capital social y el desarrollo de adolescentes y jóvenes	11
7. Empoderamiento y ciudadanía; construcción de actores sociales	13
8. Los fundamentos de la participación	17
9. Los proyectos sociales como ámbitos de participación	18
10. Atributos deseables de proyectos con adolescentes y jóvenes	21
11. Proyectos que articulan la academia y la comunidad	23
BIBLIOGRAFÍA	25

1. Antecedentes

Este texto fue escrito por la autora¹ como Ponencia para el IV Simposio Internacional sobre Juventudes Brasileñas (JUBRA IV) nominado "Juventudes Contemporáneas: un mosaico de posibilidades" y llevado a cabo entre el 16 y 18 de Junio, 2010, en Bello Horizonte, en la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais, Brasil.

Se partió de un supuesto generalmente aceptado aunque sin bastantes evidencias de respaldo (vg. estudios de seguimiento o investigaciones evaluativas específicas) acerca de la influencia positiva que tiene la participación de adolescentes y jóvenes² en proyectos sociales, para su desarrollo integral y su constitución como actores sociales. La hipótesis generalizada es que su involucramiento protagónico en los diferentes momentos de la gestión de proyectos tendrá efectos positivos – inmediatos y de largo plazo – en la adquisición de hábitos y comportamientos saludables, así como en su "empoderamiento" y formación ciudadana. Es en tal sentido que se afirma que involucrarse en proyectos participativos tiene un *carácter promocional*³.

Dos importantes antecedentes de esta ponencia son: 1) la tesis de doctorado de la autora, en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires, titulada *Avances en la evaluación de procesos y resultados de la participación de adolescentes en proyectos sociales*, elaborada durante los años 2003 a 2005 y 2) el ulterior libro escrito sobre esa base (Nirenberg, O. 2006).

Esa tesis doctoral, entre otros objetivos, se propuso proveer métodos e instrumentos para evaluar procesos, resultados e impactos del involucramiento protagónico de adolescentes / jóvenes en proyectos participativos, así como

1 Olga Nirenberg es argentina, Dra. en Ciencias Sociales Summa Cum Laude (2005) de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Es miembro fundadora del Centro de Apoyo al Desarrollo Local – CEADEL – organización no gubernamental que se dedica a políticas sociales (véase www.ceadel.org.ar) ; es consultora / evaluadora externa de UNICEF Argentina y de la Fundación ARCOR; ha sido consultora / evaluadora del Programa Regional de Adolescencia de la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Es docente en diversas maestrías y posgrados de diferentes universidades argentinas. Tiene varios libros y artículos publicados en temas de planificación, programación, evaluación y desarrollo de adolescentes y jóvenes.

2 Dado que los lingüistas no se ponen aún de acuerdo acerca del uso del "o/a" o de la "@" para denotar lo femenino/masculino, en este documento se da por sentada la orientación hacia el logro de la equidad en materia de género y se usará sólo el tradicional masculino genérico a efectos de no dificultar la lectura fluida y comprensiva.

3 Esta afirmación es válida para la población general y no sólo para el segmento de adolescencia o juventud; sobre todo para aquellos grupos poblacionales que viven en situaciones de pobreza o presentan ciertos grados de vulnerabilidad social.

corroborar esa hipótesis sobre el carácter promocional de tal involucramiento. Para eso se diseñaron y aplicaron instrumentos evaluativos que brindaron evidencias acerca de los efectos positivos, inmediatos y mediatos, en la formación y el desarrollo de los adolescentes / jóvenes como personas – ciudadanos – y en la adquisición de valores, actitudes y comportamientos saludables; asimismo, se evidenciaron efectos positivos en sus familias – las de origen y las propias que ulteriormente conformaron – así como en los grupos, organizaciones y comunidades de pertenencia.

2. Los límites etéreos y las visiones transicionales

Hay discusiones acerca de los límites de edad de la población adolescente y respecto de las fronteras internas de los tramos de la adolescencia y la juventud. Esa es una cuestión importante tanto para identificar los principales problemas como para diseñar estrategias de intervención. Esos límites y fronteras son sociales antes que exclusivamente etéreos; se trata de construcciones sociales que varían histórica y culturalmente. Gran parte de la literatura considera adolescentes a quienes están comprendidos entre los 10 a 19 años, y jóvenes a los que se encuentran entre los 15 y 24 años, produciéndose así un visible solapamiento. Por otro lado, pueden diferenciarse dos grupos en la franja adolescente: el de 10 a 14 y el de 15 a 19 años, los cuales implican también diferentes perspectivas desde el punto de vista de la formulación de las políticas o programas.

Suele identificarse a la adolescencia como una espera, transición o moratoria entre la infancia y la adultez, definida ésta por atributos como la autonomía económica, la diferenciación de la familia de origen y la posibilidad de conformar una propia, la capacidad de sostenerse responsablemente a sí mismo y a los hijos, etc. Esa perspectiva transicional ha sido criticada, por un lado por que no da cuenta de las nuevas formas de constitución de los grupos familiares o uniones (que se alejan de la tradicional familia nuclear constituida por madre, padre, hijos), ni de las relaciones afectivas y de poder internas, vinculadas a la fuente de los ingresos familiares y que se plasman diferencialmente en los grupos de pobreza. Por otro lado, los cambios

constantes y la rapidez de los progresos técnicos y científicos actuales obligan también a los adultos (no sólo a los adolescentes) a una formación y aprendizaje permanente para adecuarse en forma eficaz a los contextos cambiantes; se incluye así en el concepto de ciclo vital la noción de aprendizaje continuo, de una constante formación de la subjetividad e identidad humanas. Se objeta que considerar la adolescencia como etapa preparatoria para la vida adulta constituye una visión reduccionista, que deja de lado los derechos de los niños y jóvenes, al considerarlos carentes de madurez social e inexpertos. Eso implica además negarles reconocimiento como sujetos sociales, acentuando y prolongando la dependencia infantil, limitando la participación y profundizando la distinción-oposición entre menores y adultos (Krauskopf, D. 1999).

3. La perspectiva de género

Las especificidades de la mujer y del varón adolescente o joven introducen nuevas distinciones conceptuales. Los procesos de socialización y construcción de la subjetividad, como muchas de sus prácticas, presentan diferencias entre varones y mujeres.

Aunque los cambios corporales en la adolescencia, con eje en la sexualidad, atraviesan a ambos, es la adolescente la que asume el mayor riesgo de la temprana procreación. Los dispositivos de control social y familiar que se ejercen sobre su sexualidad, son todavía diferentes de las que se ejercen en relación con el varón y están influenciadas, a su vez, por las representaciones de la sociedad y las familias acerca de los roles de género. El grado de fragilización y vulnerabilidad de las adolescentes en los sectores pobres queda particularmente expuesto en el caso de embarazos tempranos no deseados.

La problemática del embarazo temprano se ha referido hasta ahora casi exclusivamente a mujeres adolescentes, como si la única particularidad femenina fuera su capacidad de embarazarse. Las conductas de riesgo de las adolescentes en las que más se ha reparado han sido las ligadas a la salud reproductiva, descuidando abordajes anticipatorios que den cuenta de las otras dimensiones de la salud y el bienestar de las jóvenes, como es el cuidado de su cuerpo y, en general, su autoestima (Rojas A. L. y Donas S. 1995).

Por otra parte, los adolescentes varones tienen mayor riesgo de morir que las mujeres. Los motivos se relacionan principalmente con la violencia, el suicidio, los accidentes y el consumo de drogas, todos vinculados con su socialización y forma de vida.

Las creencias predominantes acerca de que la sensibilidad y la expresión de los afectos son características de la mujer, han influido negativamente en la relación entre los sexos de varias generaciones; un fuerte mandato social para el varón es que él debiera "saberlo todo", especialmente en cuestiones de sexo, y por ende, en la práctica, está más inhabilitado para preguntar que la mujer; al varón le es más difícil expresar su intimidad, pero sus dudas y miedos no son menores que los de las mujeres; su actuación impulsiva, en lo sexual, suele colocarlo en situación de victimario, cuando él también es víctima de sus limitaciones y de su propia conducta. Esos mandatos sociales y familiares acerca del modelo de masculinidad deseable conlleva altos costos físicos y psíquicos, tales como: una menor relación con los sentimientos y los afectos, afrontar peligros, demostrar fuerza y responder en forma agresiva, ganar peleas, estar dispuesto sexualmente, etc. Algunos estudios vinculan esos mandatos con las mayores cifras en los varones de accidentes de auto, moto, bicicletas, consumo excesivo de alcohol y drogas, suicidios (Girard, G., Raffa, S. y colab. 2001).

4. Los enfoques de derechos y de las fortalezas

En la segunda mitad del siglo pasado surge el enfoque sobre el derecho a la ciudadanía de los niños y adolescentes, que se plasmó en la Convención de los Derechos del Niño, la que casi todos los países del planeta han ratificado. Ese *enfoque de derechos*, superador de la visión puramente transicional y problemática de la adolescencia, identifica a ese segmento poblacional como actor estratégico para el desarrollo colectivo y reconoce su valor por la flexibilidad y apertura a los cambios, como expresión clave de la sociedad y la cultura global, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo social (Krauskopf, D. 1999).

La adolescencia y juventud es vivida y procesada de maneras diferentes según sea el sector socio-económico de pertenencia y los contextos culturales que dan sustento a este tramo del ciclo vital; son significativos tanto el abandono de la escuela y la incorporación temprana al trabajo, como los roles preestablecidos, las valoraciones y expectativas diferentes para mujeres y varones. Aunque también debe reconocerse que la constitución de la subjetividad adolescente, si bien encuadrada en los contextos históricos y culturales propios que la modelan, comparten, como colectivo, un discurso globalizado-mediático que influye significativamente. De tal modo, sin desconocer las especificidades de los adolescentes y jóvenes que habitan en zonas rurales, también debe reconocerse que comparten actualmente con sus pares urbanos un similar discurso mediático, siendo interpelados como consumidores o abriéndoles nuevos deseos.

Los conceptos de adolescencia y juventud suscitan valoraciones sociales contrapuestas en la mayor parte de las sociedades occidentales: la que deviene de la "patologización" de esa etapa de la vida y la convierte en depositaria o causa de distintas problemáticas y la que las corrientes posmodernas y mediáticas entronizan como modelo corporal, ideal de potencia y capacidad vital.

Gran parte de esas sociedades miran a los adolescentes y jóvenes como "peligrosos" y muchos de ellos construyen su identidad desde ese discurso social que así los define. Sin embargo, a través de diversas experiencias locales que se han desarrollado a finales del milenio anterior y principios del actual en distintos puntos del planeta, particularmente en países de la región de América Latina y el Caribe, han habido aprendizajes acerca de las condiciones en que surgen abiertamente sus fortalezas y potencialidades, que implican habilidades para adecuarse creativamente, e incluso introducir cambios en sí mismos y en sus entornos (familiares, institucionales y comunitarios). Entre esas fortalezas y potencialidades se destacan, entre otras, su capacidad para superar barreras económicas, sociales y psicológicas, la capacidad de emprendimiento, de generar actividades productivas, la adopción de posturas críticas y a la vez propositivas, la predisposición para promover

cambios, la capacidad para intervenir con protagonismo, la avidez para aprender y aprovechar oportunidades, la fuerza numérica que aportan, su alta sensibilidad estética, la solidaridad y lealtad (sobre todo con sus pares).

Las mencionadas experiencias tuvieron como común denominador, más allá de sus diferentes temáticas, la apertura de espacios donde los adolescentes podían expresar sus necesidades, expectativas, temores, donde además se escuchaban sus propuestas y necesidades y se las incorporaba al trabajo formativo, confiando en su capacidad para comprender situaciones complejas y para tomar las decisiones adecuadas en conjunto con adultos referenciales.

Asimismo, se observó que esos espacios privilegiaron las instancias y dinámicas grupales. Dentro de la estrategia grupal, la interacción entre pares tiene un peso particular ya que los propios adolescentes suelen convertirse en agentes multiplicadores que detectan los problemas de sus compañeros y pueden brindarles apoyo, orientarlos para buscar ayuda y contribuir a la resolución de sus problemas específicos⁴.

Resulta aconsejable entonces que el diseño de políticas y programas contemplen la adolescencia y la juventud como un conjunto poblacional heterogéneo, si bien con riesgos reconocibles, también con fortalezas y potencialidades, las que podrían constituirse en palancas para sortear los riesgos y conducir hacia un desarrollo positivo. La orientación debería ser hacia la igualación de oportunidades en los puntos de partida, dejando que las inevitables diferencias en los resultados o "puntos de llegada" se deban a otras variables no tan vinculadas con los contextos sociales de origen, sino que se relacionen más con las diferencias intrínsecas entre los individuos, que hacen que cada uno sea, justamente, "único".

5. Resiliencia, factores protectores y enfoque de habilidades para la vida

Con base en la premisa de enfatizar los aspectos positivos más que los problemáticos, surgieron en los últimos quince años del milenio anterior los

⁴ Se denomina a esa modalidad "estrategia de trabajo entre pares", a la que se aludirá más adelante.

estudios sobre resiliencia⁵, entendiendo por tal la capacidad humana para enfrentar, superar, aprender, fortalecerse, transformarse, a partir de (o a pesar de) las situaciones más adversas, como pueden ser las guerras, catástrofes naturales, pérdidas de familiares directos, la violencia o maltrato en la infancia, etc. El término fue utilizado en la psicología, tomando su acepción en inglés, como aquella capacidad de ciertos organismos o cuerpos para recuperarse, retroceder o reasumir su tamaño y forma original, después de haber sido comprimido, doblado o estirado; también significa la recuperación rápida de un estado de cansancio o depresión.

Pueden identificarse distintos *factores protectores* que favorecen o estimulan la resiliencia, los que se clasifican en tres categorías (Grotberg, E. 1996):

- Las fortalezas internas desarrolladas (relacionadas con el *ser*)
- El apoyo externo recibido (relacionadas con el *tener*)
- Las habilidades sociales y para resolver problemas, adquiridas (relacionadas con el *poder hacer*)

Los fenómenos de la resiliencia se estudiaron con quienes sobrevivieron los campos de concentración y exterminio del nazismo, aquellos que aún llevando marcas visibles en sus cuerpos y espíritus, pudieron luego seguir trayectorias de vida muy creativas y activas en los planos afectivos y profesionales. Los escritos – filosóficos/literarios – de Primo Levi, Bruno Bettelheim, Walter Benjamín, Paul Steinberg, son algunos ejemplos de esa incomparable fortaleza e impulso por vivir de los que pudieron contarlos, para que la memoria de tantos que quedaron sin vida y sin voz, fuera posible.

El neurólogo y psiquiatra francés Boris Cyrulnik escribió sobre la resiliencia. Nacido en Burdeos en 1937 en una familia judía, sus padres murieron en un campo de concentración nazi del que él logró huir a los 6 años. Vivió después en diversas instituciones de la beneficencia. Tuvo la oportunidad de interactuar con adultos que le inculcaron el amor a la vida y a la literatura y pudo educarse y crecer superando su pasado. Su particular trayectoria personal es explicada por él en su deseo de dar un sentido a lo incomprensible; esa necesidad de dar un sentido a la vida es un aspecto relevante del proceso de

⁵ Véanse al respecto Grotberg, E. 2001, Kotliarenco, M.A. et. al. 1998 y Kotliarenco, M.A., Mardones, F., Mellillo, A. y Suarez Ojeda, N. 2000.

resiliencia. Según él, la resiliencia es un mensaje de esperanza, ya que hoy día se sabe que un niño maltratado puede sobrevivir sin traumas si no se le culpabiliza y se le presta bastante apoyo. La historia, enfatiza, explica el presente pero no necesariamente obtura el futuro. Aclara que el proceso de resiliencia no es algo que pueda afrontarse en total soledad, sino que necesita de un prójimo. Describe a un *tutor de resiliencia* como una persona que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma. En general se refiere a personas adultas que se constituyen en modelos de identidad e imprimen un giro en la existencia y en el desarrollo de un niño o adolescente (Melillo, A. 2005).

Asociado con el concepto de resiliencia, el *enfoque de habilidades para la vida* constituye una estrategia sinérgica para afrontar riesgos y adversidades y para contribuir al desarrollo saludable de adolescentes y jóvenes, partiendo de la premisa de que un aspecto clave del desarrollo humano, tan importante para la supervivencia como el intelecto, es la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar y superar problemas. Ese enfoque incluye una educación basada en la incorporación de habilidades en esas esferas, para fortalecer los factores protectores de los adolescentes y jóvenes, promover la competitividad necesaria para lograr un tránsito saludable hacia la madurez y promover la adopción de conductas positivas (Mangrulkar, L. Whitman, C. V., Posner, M. 2001). Se identifican tres categorías claves de habilidades para la vida:

- Habilidades sociales o interpersonales (incluye comunicación, negociación/rechazo, confianza, cooperación y empatía)
- Habilidades cognitivas (incluye solución de problemas, toma de decisiones, comprensión de consecuencias, pensamiento crítico y auto-evaluación)
- Habilidades para enfrentar emociones (control del estrés y de los sentimientos, capacidad para el auto-control).

El desarrollo de esas habilidades está estrechamente relacionado con una pedagogía de aprendizaje activo, incluyendo dinámicas participativas, tales como la dramatización o actuación, el análisis de situaciones y la solución grupal e individual de problemas. Las intervenciones sociales que adoptan este

enfoque comprometen en forma activa y protagónica a los jóvenes en su propio proceso de desarrollo.

Algunas perspectivas teóricas ven estas habilidades para la vida como un medio para que los adolescentes y jóvenes participen activamente en su propio proceso de desarrollo y en el proceso de construcción de normas sociales. Enseñar a los jóvenes *cómo* pensar en vez de *qué* pensar, proveerles herramientas para la solución de problemas, toma de decisiones y control de emociones y que participen por medio de metodologías participativas y el desarrollo de habilidades puede convertirse en un medio para fortalecerlos y adquirir poder (*empoderarlos*).

6. El Capital social y el desarrollo de adolescentes y jóvenes

Puede decirse que el capital social de un grupo constituye su capacidad efectiva para movilizar productivamente, y en beneficio del conjunto, los *recursos asociativos* que radican en las distintas redes sociales a las que tienen acceso sus miembros (Bagnasco, A., Piselli, F., Pizzorno, A., Triglia, C. 2001.).

Los recursos asociativos que se consideran para dimensionar el capital social con que cuenta un grupo o comunidad son las relaciones de *confianza, reciprocidad y cooperación*. La confianza es consecuencia de la repetición de interacciones con otras personas que de acuerdo a la experiencia responderán con un acto de generosidad, fortaleciendo así un vínculo que combina la aceptación del riesgo con un sentimiento de afecto o identidad ampliada. La reciprocidad ha sido concebida como el principio rector de una lógica de interacción ajena a la lógica del mercado, que supone intercambios basados en obsequios (Pizzorno, Alejandro. 2003). La cooperación es la acción complementaria orientada al logro de objetivos compartidos de una actividad en común (Durston, J. 2000.).

Existe un estrecho vínculo entre el concepto de capital social y el de capital humano; este último se centra en los individuos, pero éstos deben relacionarse con otros para poder desarrollarlo. Si bien la acumulación de capital humano proporciona beneficios directos a la persona que lo adquiere, en forma de

mejora de la productividad y de mayores ingresos, tiene también un efecto indudable en la sociedad en general.

Cabe destacar, en relación con los adolescentes y jóvenes, el nexo entre el capital social y el capital humano, ya que tanto el capital social en la familia como el capital social en la comunidad tienen un papel destacado en la creación del capital humano en la siguiente generación. El capital social en la familia (reflejado en las relaciones entre los miembros de la misma) que da acceso al capital humano de los adultos, depende de la presencia física de éstos en el hogar y de la atención que prestan a los niños o adolescentes. La ausencia física de los adultos puede ser descrita como una deficiencia estructural en el capital social familiar. Esta ausencia puede darse en hogares monoparentales, pero también en familias en las que uno o los dos progenitores trabajan excesivas horas (o por largas temporadas) fuera del hogar, puesto que en este caso falta el capital social que se recibiría mediante la presencia cotidiana de las personas. Aún si los adultos están presentes físicamente hay una carencia de capital social si las relaciones entre padres e hijos no son significativas, sólidas, estrechas y fluidas. Esas carencias en las relaciones pueden influir para que los hijos se centren en su grupo de pares y los padres en las relaciones con otros adultos disminuyendo o anulando el cruce entre generaciones. En estos casos, a pesar de que los padres dispongan de un gran capital humano los hijos corren el riesgo de no beneficiarse del mismo debido a la carencia de capital social.

Por lo tanto, el capital social debe ser un aspecto a considerar cuando se habla de la adquisición y mantenimiento del capital humano, puesto que una política exclusiva de acumulación de capital humano puede no resultar efectiva, al menos a largo plazo, debido a que los individuos necesitan que su capital humano sea valorado y recompensado, no sólo por su propio entorno o sus "superiores", sino por la sociedad en general, lo cual sólo se puede conseguir cuando existe un cierto grado de capital social. Así pues, el capital humano puede no resultar útil o, por lo menos, no ser todo lo productivo que cabría esperar, en situaciones de carencia de capital social.

Pueden identificarse dos estrategias básicas para desarrollar el capital social de un grupo. La primera es el *empoderamiento*, o acciones tendientes a aumentar la capacidad de movilización del grupo mediante la transformación del liderazgo existente *en* el grupo, en liderazgo *para* el grupo. La segunda es la *asociatividad* o acciones orientadas a expandir o fortalecer las redes en que participan los miembros del grupo, lo que potencia la cooperación con otros grupos mediante nuevos enlaces de sus redes.

7. Empoderamiento y ciudadanía; construcción de actores sociales

Una de las estrategias para la acumulación de capital social en una comunidad, se dijo recién, es favorecer el “empoderamiento” de sus integrantes. El término empoderamiento⁶, merece una breve atención. Resulta de utilidad la definición de la Organización Mundial de la Salud como el “proceso mediante el cual los individuos obtienen control de sus decisiones y acciones relacionadas con su salud; expresan sus necesidades y se movilizan para obtener mayor acción política, social y cultural para responder a sus necesidades, a la vez que se involucran en la toma de decisiones para el mejoramiento de su salud y la de la comunidad” (Organización Mundial de la Salud, 1998). Extrapolando esa definición más allá del campo de la salud, puede decirse que se hace referencia al proceso de autodeterminación por el cual las personas o comunidades ganan control sobre su propio camino de vida. Se trata de un proceso de toma de conciencia acerca de los factores que influyen sobre la vida de las personas y las poblaciones y de asunción de poder de decisión sobre el propio destino, pensando y actuando de forma tal de conseguir el máximo control posible de tales factores. En síntesis, “empoderamiento” implica conseguir grados más altos de autonomía y libertad.

En este punto interesa introducir la noción de *ciudadanía*, como la capacidad de las personas para comportarse como actores sociales, es decir, para modificar su entorno social de modo de poder realizar proyectos personales. Se necesitan tres ingredientes para producir un actor social: tener objetivos personales, capacidad de comunicar y conciencia de ciudadanía (Touraine, A.

⁶ Es un anglicismo, devenido de “empowerment”.

1996). El primero de esos ingredientes es el más difícil de adquirir para los adolescentes y jóvenes que se encuentran en condiciones de pobreza o exclusión social, ya que es difícil que logren la transformación de sus deseos o sueños en proyectos realistas. Esta dificultad es tanto mayor cuanto la capacidad de pensar (ya no de hacer) proyectos depende mucho del espacio de protección, seguridad e iniciativa que se haya tenido durante los primeros años de vida. Es en compensación de tales carencias que se destaca la importancia del papel, que aunque sea en una etapa más tardía, pueden desempeñar los adultos referentes (educadores, entrenadores deportivos, profesionales de la salud), al proveer a los adolescentes y jóvenes seguridad y confianza que en muchos casos no recibieron de sus padres en cantidad suficiente ni oportunidad adecuada.

La comunicación con los demás es ante todo un problema de lenguaje, pero también de información. En eso el papel de la escuela es esencial aunque no exclusivo. La propia conciencia de ciudadanía es lo que exigiría más netamente de la intervención del Estado (en sus diferentes niveles, pero sobre todo en el local) ya que, para salir de la apatía, el conformismo y/o la desconfianza generalizada que tienen respecto de las instituciones y los políticos, los adolescentes y jóvenes necesitan sentir que influyen en las decisiones que afectan su vida colectiva, a través del reconocimiento institucionalizado de sus reivindicaciones y propuestas; así, la apertura de espacios para sus expresiones, críticas y propuestas, requerirían además de respuestas políticas concretas (Touraine, A. 1996).

La ciudadanía es el espacio de universalización de lazos sociales igualitarios; es la dimensión humana por excelencia en torno a la cual se plasman los derechos civiles, sociales y políticos que son adquiridos, algunos sólo por nacer y otros, como los civiles y políticos, se van adquiriendo a lo largo de la vida. Porque si en la base de la ciudadanía hay una serie de derechos y obligaciones transmitidos implícitamente por la edad, la adolescencia y la juventud pueden ser vistas como el período en el cual se debiera lograr la ciudadanía plena, es decir la amplia participación en la sociedad. Es por ello que el concepto de *ciudadanía* ofrece un marco más útil y completo que el de *adultez* para

comprender el producto final deseable de la adolescencia (Kessler, G. 1996.) y por ende, para ayudar a definir la orientación y contenidos de las políticas y programas al respecto.

Algunos derechos civiles, como el de trabajar, se alcanzan antes que la mayoría de edad. Luego aparecen los derechos políticos, como el derecho a votar. Pero son también relevantes los derechos sociales, que se sitúan en la esfera de la justicia distributiva, es decir, de la equidad. Es impensable que se consoliden actitudes de independencia y autonomía si está vedado el acceso a una educación completa y de calidad, y a un nivel de ingresos considerado como de básica equidad por la sociedad. En ese marco, el derecho a la educación básica y media⁷ adquiere relevancia no sólo axiológica (como valor en sí), sino también estratégica (como valor para...), dado que numerosos estudios confirman que el bajo nivel educativo es la variable que más influye en la mayor parte de los resultados negativos en salud y bienestar: embarazo precoz, consumo de drogas, violencia, y que mientras más años de inserción en el sistema educativo formal tengan los/las adolescentes, mayor será la edad en que se inicien sexualmente y contraigan matrimonio, así como menor será el tamaño de la familia que posteriormente conformen (Maddaleno, M. 1998.). La falta de concreción de los derechos sociales, en el caso particular de la adolescencia pobre, los transforma en adolescentes vulnerables, en una desventaja que se acumula a medida que el tiempo transcurre; y un adolescente vulnerable es firme candidato a ser un adulto excluido. Son los adolescentes excluidos del mundo escolar y profesional, a quienes Castel llama dramáticamente "desafiliados", "inútiles del mundo", que lo habitan sin pertenecer realmente a él, como "supernumerarios", no integrados ni integrables, en "situación de flotación dentro de una tierra de nadie", desconectados de los circuitos de intercambio productivo, fuera del tren de la modernización y planteando serios problemas sociales (Castel, R. 1997).

La exclusión puede cobrar distintas formas: hay una exclusión total asimilable a la marginalidad, pero existen exclusiones relativas a esferas específicas de

7 En varios países de Latino América el nivel secundario ya es obligatorio, en el marco de las leyes educativas que imponen la reforma de la escuela media.

la vida social, como por ejemplo: exclusión de los servicios de salud, de la formación profesional, del mercado laboral formal, de la vida cultural, de ciertos bienes colectivos, etc., y si bien cada una puede no desencadenar en exclusión total, van conformando acumulativamente peores condiciones de vida.

Una taxonomía de ciudadanía juvenil que resulta muy útil es la que sigue (Durston, J. 1999).

- La *ciudadanía denegada*, por los motivos de exclusión antes mencionados (los jóvenes que no estudian ni trabajan, provenientes de familias disgregadas, que están en riesgo de delinquir o que delinquen).
- La *ciudadanía de segunda clase* por el sólo hecho de ser jóvenes, en el marco de concepciones adulto-céntricas o gerontocráticas.
- La *ciudadanía latente* para el caso de los jóvenes que no encontraron motivación, pero tienen condiciones favorables.
- La *ciudadanía construida* mediante aprendizaje y puesta en práctica, donde el rol de la familia, la escuela y otros ámbitos (como proyectos, instituciones, organizaciones sociales orientados a adolescentes) son relevantes.

En los sentidos antes apuntados, es importante situar el ámbito de las políticas y propuestas para adolescentes en el campo de la ciudadanía social con proyección a la ciudadanía política. Es presumible que si las políticas y programas se enfocaran de tal modo, se constituirían en espacios de oportunidad para el ejercicio de los derechos de los jóvenes y promoverían el reconocimiento de esos derechos por parte de los "otros" (en el sentido de *ciudadanía construida*, de Durston).

De tal modo, cada programa, proyecto, institución o servicio, podría ser a la vez un espacio de oportunidad para la inserción social de los adolescentes y jóvenes, a partir de la contribución que hagan para la toma de conciencia, realización y diseminación de sus derechos, del aporte como *puerta de entrada* o como fase de un proceso participativo más general, público y *creador de sentido* y de la formación y ejercicio de valores y prácticas democráticas de relacionamiento social.

8. Los fundamentos de la participación

Si bien el concepto de participación posee un carácter emblemático – dada su carga simbólica – y polisémico – ya que diferentes personas le otorgan distintos significados de acuerdo a características contextuales, epocales, sociales, políticas, culturales, económicas, de género, de edad, etc. – sin embargo, parece haber acuerdo entre los especialistas en políticas sociales en que participar es *estar involucrado, tomar parte o influenciar los procesos, las decisiones y las actividades en un contexto o campo de acción en particular*.

Las razones más relevantes para la participación de adolescentes y jóvenes en la sociedad global y en particular en la gestión de proyectos, son de tres tipos: en primer lugar las *axiológicas* o basadas en valores, en segundo lugar las *epistemológicas* referidas a la adquisición de conocimiento válido y las *pragmáticas* vinculadas con la eficacia de las intervenciones que procuran transformar situaciones o producir cambios en conocimientos, concepciones y comportamientos de las personas (Nirenberg, O. et al, 2003).

En cuanto a los motivos axiológicos, la participación es un valor social deseable, un derecho humano que debería ser respetado y ejercitado, pues todas las personas, incluidos los adolescentes y jóvenes, deberían gozar de la posibilidad (voluntaria, no coercitiva) de tomar parte en decisiones sobre cuestiones que afectarían su vida actual y/o futura.

Referente a los fundamentos epistemológicos, la participación de todos los que están involucrados en un determinado contexto permite más y mejor conocimiento acerca de esa realidad y sobre el modo más efectivo para intervenir en la misma, para introducir cambios o mejoras; de tal modo es deseable que las diferentes personas involucradas – los adolescentes y jóvenes, así como otros actores implicados⁸ – puedan expresar sus propios intereses y preferencias, así como sus conocimientos y puntos de vista acerca de sus problemáticas y sobre las estrategias más eficaces y recomendables para solucionarlas.

⁸ Fantova utiliza esa expresión para la traducción del inglés del término stakeholders, para identificar a aquellos que en forma directa o indirecta tienen algún tipo de vinculación más o menos significativa con la población objetivo (como puede ser el caso de los maestros o entrenadores deportivos). Véase Fantova, 2005.

En cuanto a los fundamentos pragmáticos, se supone que la viabilidad y efectividad de las intervenciones sociales será mayor si las personas forman parte desde el principio y en todas las etapas de la gestión: desde el diagnóstico, la detección y priorización de problemas y necesidades, la toma de decisiones acerca de qué acciones implementar, la ejecución de actividades, el seguimiento y la evaluación (Nirenberg, O. et al, 2003).

9. Los proyectos sociales como ámbitos de participación

Un *proyecto social* es un *conjunto interrelacionado de actividades para resolver un problema social determinado en un espacio territorial y/o poblacional definido*; constituye una *intervención planificada con tiempo y recursos acotados* (Nirenberg, O. et al, 2003). Desde una perspectiva amplia, un proyecto puede ser visto además como:

- Un *instrumento de cambio* insertado en procesos preexistentes y contextos más amplios;
- Un *escenario de interacción* entre actores sociales con distintos intereses y perspectivas;
- Un *espacio de intercambio de información y articulación* entre grupos e instituciones donde tienen lugar alianzas y negociaciones así como resistencias y conflictos frente a los cambios que promueve;
- Un *ámbito para el aprendizaje social* de todos los actores;
- Un *proceso de elaboración de diagnósticos y estrategias de acción y de aplicación, monitoreo y ajuste* de dichas estrategias (Robirosa M. et al. 1990).

Los proyectos (con base territorial) que respondan a problemáticas específicas priorizadas por los adolescentes y otros actores implicados y que se planteen su participación activa desde el inicio y durante las diferentes etapas del ciclo de su gestión, pueden ser vistos como instrumentales para la *construcción de ciudadanía* (más allá de sus temáticas o propósitos específicos), bajo la hipótesis que luego pueden reflejar los procedimientos e interacciones igualitarias en otros espacios ampliados de la vida pública, promoviendo de tal manera la democratización de la comunidad, al tiempo que contribuyen a la

generación de futuros ciudadanos a partir de la formación participativa de los adolescentes involucrados.

Un proyecto social permite generar un sistema de solidaridad que opera sobre la estructura y sobre los valores de un sistema de intereses diversos, resultando un proceso que puede denominarse de *"formación de áreas de igualdad"*. Dado que el sistema de intereses es una estructura de desigualdades, se conforma un "sistema de solidaridad" que actúa por sobre dicha estructura, en la medida que en un área de acción, por mínima que sea, las desigualdades son negadas (o puestas entre paréntesis). La solidaridad se concreta a partir de la organización como asociación entre "iguales" frente a objetivos y actividades específicas. Cuando a ese quehacer se lo convierte en "demanda", es que se ha tomado conciencia de ello como "derecho" y se ha transformado el quehacer en una práctica de igualitarismo en el campo de la política (Pizzorno, A. 1976). Por su parte, el siempre vigente Tocqueville decía que una vez que los humanos han probado y aceptado ser iguales en algún plano, van a querer igualdad en todos los planos y llamó "revolución democrática" a esa idea de igualdad (Tocqueville, A. 1835).

Los proyectos sociales, en tanto escenarios donde interactúan distintos actores sociales alrededor de ciertos intereses particulares u objetivos específicos, generan "áreas de igualdad" – en el sentido antedicho – las cuales facilitan la emergencia y consolidación de los involucrados como actores sociales que pueden tener presencia y visibilidad en el espacio público, aunque los intereses y objetivos fundacionales no permanezcan constantes a lo largo del tiempo.

Hay una tendencia a la reducción progresiva de las áreas de igualdad iniciales, con la consecuente caída de la participación y la necesidad de reactivarla a lo largo del tiempo y según momentos y circunstancias concretas por las que atraviesa el grupo u organización en virtud de la formación de nuevas áreas de igualdad (Pizzorno, A. 1976). Esa reactivación de la participación es requerida para todo tipo de población pero sobre todo para los adolescentes y jóvenes, por tener ellos alta rotación, ya que "entran y salen" de esos espacios con mayor frecuencia que el resto, por lo que las acciones de convocatoria y reactivación resultan insoslayables.

Para diferenciarla de formas “aparentes” de participación, hay autores que han denominado “participación protagónica” a la participación social efectiva de los jóvenes; aclaran que tal modalidad debe superar el “adultocentrismo”, tomar en cuenta las diversas situaciones de exclusión, permitir y escuchar abiertamente la voz de las juventudes de los más diversos ámbitos (Krauskopf, D. 1999).

Aunque vale aclarar que no se trata sólo de que exista voluntad o disposición para participar por parte de los adolescentes; también es necesario, para el desarrollo de procesos participativos, que los contextos y las organizaciones estén dispuestos a – o mejor aún, promuevan – ese protagonismo. Para ello se requeriría descentralizar los núcleos de poder existentes en el interior de las instituciones con las que los adolescentes se vinculan; se alude, por ejemplo, a los establecimientos educativos o los de salud, que deberían incorporar la mirada y la voz de los adolescentes, para generar así nuevas formas de vinculación entre ellos y sus recursos humanos. No son cuestiones sencillas, ya que esas instituciones sectoriales son muy jerárquicas y salvo contadas excepciones aún no se han abierto a procesos participativos por parte de la población general (los adultos); es difícil entonces imaginar que tales procesos se desencadenen en forma espontánea para una franja poblacional que gran parte del resto de la sociedad mira con desconfianza o temor, si no media una fuerte decisión política para que eso se concrete (Nirenberg, O. 2003).

Del análisis de los proyectos que se han llevado a cabo con modalidades participativas de gestión y teniendo en cuenta que los adolescentes, sobre todo en las edades menores del tramo, atraviesan un período particularmente significativo para su formación y la construcción de su subjetividad e identidad, surge que la figura y el rol de los *agentes externos* es relevante (Nirenberg, O. et al, 1995). Aunque podría parecer que existe una tensión entre la intervención de adultos tales como los educadores, los miembros del equipo de salud, los líderes comunitarios, los entrenadores deportivos y otros, en los proyectos de adolescentes y jóvenes (habida cuenta de lo antes dicho acerca del riesgo de “adultocentrismo”), lo cierto es que ello no implica per-se contradicciones insalvables entre jóvenes y adultos o entre la participación y la

direccionalidad del proceso. Puede ocurrir, por el contrario, que dicha intervención sea la condición de posibilidad para que los adolescentes se acerquen y agrupen en torno a programas y proyectos socialmente relevantes. Para resolver esa tensión son importantes y estratégicos los estilos de liderazgos adultos democráticos y transformadores, en detrimento de los verticales, jerárquicos o autoritarios (Blejmar, Nirenberg, Perrone, 1997).

10. Atributos deseables de proyectos con adolescentes y jóvenes

De las experiencias evaluadas, surge como una primera recomendación que las intervenciones orientadas a población adolescente o juvenil deben incluir enfoques integrales en lugar de los más usuales, que resultan fragmentarios o parciales. El *enfoque integral* debe entenderse al menos desde las siguientes cuatro acepciones:

- Abordaje con una mirada amplia, superadora de los modelos restringidos que al momento de afrontar la solución de un problema, ponen el foco en determinados factores, dejando de lado otros; significa explicar los fenómenos desde una perspectiva multidimensional y encarar las estrategias de intervención teniendo en cuenta ampliamente los factores relevantes – negativos y positivos – que tienen que ver con la problemática en cuestión.
- Tener en cuenta las características procesuales en la construcción de los problemas y daños y, en consecuencia, el hecho de que cuanto antes se los evite mayor será la eficacia en términos de resultados positivos o saludables, y menor el costo final. Ello implica incluir, en la estrategia de solución del problema en cuestión, los diferentes niveles de la acción: la promoción, la prevención, la asistencia y la rehabilitación.
- Articular entre actividades, programas y/o proyectos que se orientan a una misma población y/o problemática, para no ofrecer un abanico de acciones fragmentadas entre sí, perdiendo así la oportunidad de aprovechar la sinergia que pueden producirse cuando las acciones son articuladas, coordinadas o complementarias.

- Incluir en las estrategias de intervención la voz y la acción de todos aquellos actores implicados en la temática, en este caso principalmente el protagonismo de los adolescentes y jóvenes.

En consecuencia, el enfoque integral en adolescencia y juventud tiene estrecha relación con los conceptos de prevención, participación, multiactorialidad, multidisciplina y multisectorialidad y, concretamente, implica para la formulación y gestión de los programas y proyectos:

- Incorporar concepciones y equipos multi o interdisciplinarios.
- Establecer coordinaciones interprogramáticas, interinstitucionales e intersectoriales.
- Adoptar modalidades de gestión multiactorial y participativa.
- Incorporar la visión de la adolescencia y juventud dentro del “ciclo de vida”, implicando la consideración de las dimensiones históricas y de sus proyectos de vida.
- Incluir en los esfuerzos para el logro del desarrollo integral de adolescentes y jóvenes a las organizaciones de la sociedad civil y a las empresas del sector privado, junto a las organizaciones, programas y áreas de los diferentes niveles de gobierno.
- Promover el trabajo entre pares, particularmente entre adolescentes y jóvenes “aventajados” y “desaventajados” (en términos sociales, educativos, culturales, económicos).

Para la concreción de un enfoque integral deben asimismo considerarse diversos *ámbitos de acción*, principalmente los siguientes:

- Las *familias*, como ámbitos donde se ponen en juego las prácticas de crianza y de estimulación que darán mayores o menores oportunidades de crecimiento y desarrollo a los niños/as y las/los adolescentes.
- Las *estructuras gubernamentales de educación, acción social, salud y otros sectores*, de los niveles nacionales, provinciales y municipales.
- La *escuela* como espacio de promoción de las habilidades para la vida, un espacio en el cual la infancia, adolescencia y juventud tengan la oportunidad de desarrollar las destrezas cognitivas para apropiarse del conocimiento socialmente significativo.

- Los *servicios de salud*, especialmente los del primer nivel de atención pero en articulación con los establecimientos del resto del sistema.
- Los *espacios comunitarios* (clubes, parroquias, casas del joven, etc.)
- Los *proyectos locales* y las *redes sociales* que incluyan a adolescentes y jóvenes en un marco común socializante.

11. Proyectos que articulan la academia y la comunidad

Es desde el ámbito académico donde esa intención de integralidad a la que se hizo referencia en el ítem previo, puede hacerse muy sinérgica. Las prácticas e intervenciones comunitarias de alumnos con sus respectivos docentes de las diferentes carreras y departamentos de las universidades han mostrado efectos muy positivos tanto para promover el desarrollo de las propias comunidades (especialmente para los segmentos poblacionales adolescentes y juveniles) como para la formación más integral de los futuros profesionales (en el nivel de pre-grado), así como de aquellos profesionales jóvenes en sus especializaciones o posgrados. En este caso que nos ocupa, el trabajo entre pares adquiere una significación especial, por un lado porque a la vez que instala nuevos escenarios de enseñanza – aprendizaje para los alumnos (modalidad pedagógica que emerge de la práctica, fuera de las aulas y los muros de la academia), genera un modo de producir conocimiento que toma en cuenta el “saber popular”, los intereses y los interrogantes que emergen de los propios adolescentes y jóvenes. Y por otro lado, porque acerca a los pobladores adolescentes y jóvenes a los claustros universitarios desde un protagonismo diferente en la producción de conocimiento.

En otras palabras, el intercambio academia – comunidad enriquece las aulas de la universidad, además de ayudar a recuperar a la misma como un espacio abierto para pensar, agregando valor a la investigación, la extensión y la formación de profesionales, adecuándolas a las necesidades y demandas de la sociedad.

En cuanto a la extensión universitaria, la misma se realiza conjugando las tres misiones de la universidad:

- La *docencia*, que permite formar los agentes necesarios para una efectiva intervención en el campo social.
- La *investigación*, que permite diagnosticar, focalizando en las causas de los problemas sociales.
- La *acción social directa*, que procura el mejoramiento de las condiciones de vida de los grupos poblacionales.

Los *proyectos de extensión* son instrumentos de planificación a través de los cuales los conocimientos y la experiencia de docentes, investigadores, estudiantes, graduados y no docentes comparten con la comunidad los esfuerzos de transformación social y cultural, divulgación científica, desarrollo tecnológico y desarrollo comunitario que permitan a la sociedad mejorar su calidad de vida.

En función de lo antes dicho, los atributos que deberían tener los proyectos de extensión son, mínimamente:

- Sus objetivos deben considerar aspectos de mejoramiento de calidad de vida poblacionales, de investigación (producción de conocimiento) y de docencia.
- Deben ser interdisciplinarios (dada la multidimensionalidad de los fenómenos sociales).
- Deben incluir a docentes, alumnos y graduados.
- Deben ser participativos, o sea los adolescentes y jóvenes de la comunidad, además de ser destinatarios deben ser también protagónicos en los diferentes momentos de la gestión.
- Deben procurar influir en la actualización y cambio curricular, procurando por un lado la validación curricular de los conocimientos que se generan en la práctica extensionista a la vez que incorporan esos nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Es importante destacar el mayor reconocimiento que deberían tener por parte de la academia quienes hacen extensión universitaria, tanto docentes como estudiantes y graduados, y entre otros aspectos de tal reconocimiento, debería otorgárseles mayor atribución presupuestaria. Las debilidades en esos aspectos indican la escasa priorización que todavía tienen las actividades de

extensión en la mayoría de las universidades de América latina, sobre todo si se las compara, por ejemplo, con la de los departamentos de investigación.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bagnasco, A., Piselli, F., Pizzorno, A., Triglia, C. 2001. *El Capital Social. Instrucciones de Uso*. Colección Popular n° 538, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Blejmar, Bernardo, Nirenberg, Olga y Perrone Néstor, 1997. La Juventud y el Liderazgo Transformador. Publicación de la Organización Panamericana de la Salud, Programa Regional de Salud de los Adolescentes. Washington DC, USA.
- Castel, Robert. 1997. *La metamorfosis de la cuestión social*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Durston, John. 2000. *¿Qué es el capital social comunitario?* División de Desarrollo Social, CEPAL. Chile.
- Durston, John. 1999. *Construyendo capital social comunitario*. Revista de la CEPAL 69, Chile.
- Fantova Azcoaga, Fernando. 2005. *Manual para la gestión de la intervención social*. Ed. CCS, Madrid, España.
- Girard, G., Raffa, S. y colab. *El Adolescente Varón*. Ed. Lumen. Buenos Aires, Argentina.
- Grotberg, E. 1996. *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. Fundación Bernard Van Leer. USA.
- Grotberg, E. 2001. *Tapping your inner strengths; how to find resilience to deal with anything*. New Harbinger Publications, Inc. Oakland, USA.
- Kessler, Gabriel. 1996. Adolescencia, Pobreza, Ciudadanía y exclusión, en "Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo", Konterllink, Irene y Jacinto, Claudia (compiladoras). Ed. Losada-Unicef, Buenos Aires, Argentina.
- Kotliarenco, M.A. et. al. 1998. *Estado del arte en resiliencia*. OPS/Kellogg/ASID, Washington DC.

- Kotliarenco, M.A., Mardones, F., Melillo, A. y Suarez Ojeda, N. 2000. *Actualizaciones en resiliencia*, Fundación Bernard Van Leer, Departamento de Salud Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús. Argentina.
- Krauskopf, Dina. 1999. *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. UNFPA. San José, Costa Rica.
- Maddaleno, Matilde. 1998. *Plan de Acción de Desarrollo y Salud de Adolescentes y Jóvenes en las Américas*. 1998 – 2001. OPS / OMS. Washington DC, USA.
- Mangrulkar, L. Whitman, C. V., Posner, M. 2001. *Enfoque de Habilidades para la Vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. OPS, Asdi, Fundación W.K. Kellogg. Washington DC, USA.
- Melillo, Aldo. 2005. *Sobre Resiliencia: el pensamiento de Boris Cyrulnik*. Revista perspectivas Sistémicas, N° 85. Buenos Aires, Argentina.
- Nirenberg, O., Perrone, N. y Cardarelli, G. 1995. *Síntesis del Proyecto de Salud Integral de los Jóvenes de San Pedro*, Provincia de Buenos Aires. Ed. CEADEL / Fundación W.K.Kellogg.
- Nirenberg, Olga. 2003. *El rol del Estado para la participación social en la evaluación: el caso del sector salud*. Presentado al VIII Congreso del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo –CLAD–, Panamá. También véase en Cuaderno de CEADEL n° 46, en www.ceadel.org.ar
- Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta. 2003. Programación y Evaluación de Proyectos Sociales: aportes para la racionalidad y transparencia. Colección Tramas Sociales. Volumen 19. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Nirenberg, Olga. 2006. *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y para su evaluación*. Colección Tramas Sociales. Volumen 39. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Organización Mundial de la Salud – OMS – 1998. *Health promotion glossary*. Ginebra, Suiza.
- Pizzorno, Alejandro. 1976. *Introducción al estudio de la participación política*. SIAP, Planteos, Buenos Aires, Argentina.

- Pizzorno, Alejandro. 2003. *¿Por qué pagamos la nafta? Por una teoría del capital social*; en: Bagnasco, A., Piselli, F., Pizzorno, A., Triglia, C. "El Capital Social. Instrucciones de Uso". Colección Popular n° 538, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Robirosa Mario, Cardarelli, Graciela y Lapalma Antonio. 1990. *Turbulencia y Planificación Social. Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*. UNICEF, Siglo XXI de España, Ed., Buenos Aires, Argentina.
- Rojas A. L. y Donas S. 1995. *Adolescencia y Juventud, aportes para una Discusión*. En "Salud Sexual y Reproductiva". Comunicación para la Salud N° 8. OPS/OMS. Washington DC. USA.
- Tocqueville, Alexis de. 1835. *La democracia en América*. Ed. del Fondo de Cultura Económica, 1994, México, DF.
- Touraine, Alain. 1996. *Juventud y democracia en Chile*. Revista OIJ (Organización Iberoamericana de la Juventud), Nro.1, Chile.