

Resultados de Proyectos Socioeducativos en el Desarrollo Humano de los Jóvenes

Gustavo de Oliveira Figueiredo¹
Valentina Carranza Weihmüller¹
Yansy Aurora Delgado Orrillo¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMEN – Resultados de Proyectos Socioeducativos en el Desarrollo Humano de los Jóvenes. El trabajo presenta y discute los resultados de una pesquisa participativa con 18 educadores sociales que desarrollan proyectos socioeducativos con jóvenes en 12 favelas de Rio de Janeiro. Por medio de cuestionarios, entrevistas individuales y grupos focales, en el marco de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), este trabajo tiene por objetivo identificar y reflexionar sobre los efectos/resultados de los proyectos en el desarrollo humano de los jóvenes. Los resultados de la investigación demuestran que los educadores sociales perciben un efecto muy positivo de las intervenciones en la vida de los jóvenes, principalmente en indicadores a nivel personal, evidenciando aún limitaciones de los proyectos a nivel colectivo.

Palabras-clave: **Desarrollo Humano. Proyecto Socioeducativo. Investigación-Acción-Participación. Transformación Social. Favela.**

ABSTRACT – The Results of Socio-Educational Projects on the Human Development of Young People. This article presents and discusses the results of a participative research with social educators who developed socio-educational projects with young people in favelas of Rio de Janeiro. Through individual interviews and focus groups, within the framework of the Participative-Action-Research (PAR), this study aims to identify and reflect on the effects / results of projects on the human development of young people. The results of the research indicate that social educators perceive a positive effect of interventions, mainly on indicators at the individual level, evidencing limitations of the projects at a collective level.

Keywords: **Human Development. Social Projects. Participative Action Research. Social Transformation. Slum.**

Introducción

Es sabido que a partir del surgimiento del paradigma del Desarrollo Humano (DH) a fines de los años 1980 la(s) juventud(es) han sido foco de *preocupación* social, siendo los organismos internacionales los principales promotores de directrices y políticas específicas para este *segmento* poblacional (Griffin, 2001). El discurso internacional fue consolidándose a partir de una visión funcional-evolutiva e integracionista de la juventud, entendiendo al concepto como una *etapa determinante* del desarrollo de los individuos, en la cual hay que intervenir e *invertir* en acciones que promuevan el bienestar y el Desarrollo Humano de las personas que transitan por dicho período de la vida.

Como señala Santos (2007), los jóvenes son, precisamente, los que encarnan con mayor viveza la demanda de un cambio de escenario social e cultural. El enfoque de esta investigación, interesada en la intervención social reflexiva, se alinea con la visión de interdependencia entre los sistemas socioemocional, cognitivo y actitudinal a fin de conocer aspectos individuales y colectivos del desarrollo humano en jóvenes. De esta manera, se piensa en los/las jóvenes como sujetos sociales (Dayrell, 2003; Groppo, 2016) que construyen sus trayectorias de vida a partir de experiencias activas, en las cuales se tensionan sus capacidades, sus poderes y también sus limitaciones, tanto para relacionarse, negociar, tomar decisiones e intervenir – transformando o reproduciendo – sus contextos de vida y condiciones de opresión/libertad. Dentro de este enfoque, podemos asumir que, de una manera o de otra, los programas de intervención social basados en actividades educativas forman parte del contexto de acción juvenil, a fin de mejorar las potencialidades de los sujetos y crear horizontes más allá de los determinados por condiciones y estructuras sociales desiguales y opresoras. En ese sentido enfoques pensados desde una óptica de la educación popular, no como una metodología, sino como un proceso de reflexión y de movilización social (Freire, 2001), pueden resultar interesantes en ese tipo de intervenciones socioeducativas ya que valoriza los saberes populares de los sujetos participantes (en este caso jóvenes), colocándolos en un papel protagónico y de transformación de sus propias experiencias formativas.

Durante la primera década del siglo XXI, un documento ejemplar dentro de este marco fue el informe publicado por el Banco Mundial en 2007 titulado *El desarrollo mundial y la próxima generación* el cual reafirma la necesidad de invertir en el futuro de los jóvenes y en su DH. El informe destaca cinco dimensiones fundamentales a ser consideradas: estudio, trabajo, manutención de la salud, formación de familia y ejercicio de la ciudadanía (Banco Mundial, 2007). Así, el documento establece tres orientaciones amplias para la política de DH para la juventud: 1) ampliación de las oportunidades: expansión del acceso y mejora de la calidad de los servicios de salud, 2) aumento de las capacidades en la elección de oportunidades y desarrollo de su proyecto personal; 3) ofrecimiento de programas de *segunda oportunidad* con propuestas que proporcionen esperanza e incentivo para la recuperación de elec-

ciones *mal hechas*. En el mismo año, la Organización de Naciones Unidas (ONU) publica una guía con diez pasos para la formulación e implementación de políticas nacionales de juventud, que son adoptadas por la mayoría de los países latinoamericanos (United Nations, 2007).

Siguiendo la tendencia internacional, en Brasil, durante los gobiernos de Luiz Inácio *Lula* da Silva (2002-2010), se avanzó en este sentido. Así, la política pública para la juventud en Brasil fue articulada en torno a dos ejes estratégicos. El primero, ofrecer oportunidades para adquirir y utilizar capacidades y garantizar derechos a partir de la oferta de servicios sobre necesidades básicas y; el segundo, facilitar las condiciones para que las oportunidades disponibles puedan ser aprovechadas. A fin de estructurar estas políticas, fueron creados organismos públicos específicos: la Secretaría Especial para la Juventud (SEJ) y el Consejo Nacional de Juventud en 2005, como también iniciativas ejecutivas. Cabe recordar que, en Brasil, a partir de este nuevo marco político, pasaron a ser considerados jóvenes todas aquellas personas entre los 15 y 29 años (Novares et al., 2006).

Entre estas políticas se destacó la *Política Nacional de Juventude* (2006) que dio lugar al diseño e implementación de diversos programas orientados especialmente a la generación de oportunidades para la inserción social juvenil en áreas estratégicas (trabajo, educación, cultura). Entre los programas implementados se destacaron a nivel Nacional: 1) *Programa Cultura Viva*, 2) *Programa Escola Aberta*; así como otras iniciativas difundidas en todo el territorio nacional.

No obstante, los avances en Brasil en torno a las políticas de juventud han colocado algunas contradicciones. Por un lado, las iniciativas focales implementadas han sido importantes para la legitimación del campo político de la juventud (Carrano, 2013). Por otro lado, los programas han manifestado cierta insuficiencia, dada la heterogeneidad del complejo universo juvenil el cual comprende múltiples singularidades – sociales, culturales, económicas y territoriales – que no han podido ser cabalmente consideradas y evaluadas.

En la ciudad de Rio de Janeiro, además de los programas desarrollados por el Gobierno Federal, se implementaron inúmeras iniciativas de instituciones no gubernamentales (ONGs) que fueron llevadas a cabo con el objetivo de proporcionar oportunidades a los jóvenes. En el marco de esta investigación se identificaron 55 proyectos de intervención social en funcionamiento en las favelas de la ciudad ofreciendo a los/las jóvenes experiencias colectivas en torno de actividades artísticas. Sin embargo, estas intervenciones aún representaban iniciativas aisladas de limitado alcance, muchas veces sin continuidad y sin el apoyo financiero y político necesario.

Esta investigación partió de la idea de que era posible conocer y evaluar los efectos del paradigma de Desarrollo Humano a partir del abordaje de las experiencias de jóvenes participantes de proyectos sociales en favelas de la ciudad de Rio de Janeiro. El diseño de investigación se basó en un trabajo reflexivo con 18 educadores que lideraban tales proyectos, a fin de identificar y problematizar su mirada sobre los/las

jóvenes a partir de la oportunidad de formación brindada por la intervención educativa en las favelas cariocas.

Con base en una concepción multinivel de DH relacionada a la noción de resiliencia, formulamos la hipótesis de que para que los proyectos socioeducativos llevados a cabo en favelas produzcan efectos y resultados reales sobre el DH y las trayectorias de vida de los/las jóvenes, las intervenciones deberían concebirse y materializarse en torno al cambio sociocultural, el cual exige además de procesos individuales, experiencias transformadoras colectivas y contextuales.

En este artículo presentamos los resultados de dicha investigación a fin de problematizar potencialidades y limitaciones de los proyectos sociales implementados por ONGs en contextos de favelas, profundizando un análisis crítico sobre las repercusiones del paradigma de DH en sectores juveniles populares, principalmente con relación a sus efectos para contribuir con procesos de transformación en diferentes niveles (subjetivo, relacional y socio-colectivo). Nuestra crítica principal es respecto la perspectiva de Nussbaum (2000) para quien el concepto de desarrollo humano está asociado principalmente a la mejora de las capacidades individuales.

De este modo, se busca comprender cómo los educadores sociales, que trabajan en proyectos de intervención basados en la actividad artística grupal, perciben su praxis y también, contribuyen en la comprensión del fenómeno *intervención social*, analizando cómo las actividades de los proyectos sociales son capaces de generar cambios en la vida de los jóvenes, y de impactar en la mejora de las condiciones sociales de la favela.

Nuestro esfuerzo se orienta en el sentido de analizar experiencias y desarrollar reflexiones que puedan contribuir a la elaboración de metodologías socioeducativas y optimización de las estrategias implementadas por los proyectos de intervención social con jóvenes en las favelas. De ese modo, pretendemos que con la ayuda de una metodología basada en la praxis y en la participación, se encuentren efectos hacia el bienestar, la calidad de vida y el apoyo comunitario.

El Paradigma de Desarrollo Humano y su Repercusión en Proyectos Sociales Educativos orientados a los Jóvenes

Partimos de una noción de DH sociológica, cultural y política, caracterizada como aquel proceso por el cual las sociedades pasan de condiciones de existencia caracterizadas por la baja producción y la pobreza a un nivel aceptable de dignidad humana, en la cual niveles de consumo y de calidad de vida material menos desiguales habilitan a experiencias de potencialización de sujetos y comunidades. En este sentido, consideramos que, tanto a nivel subjetivo como social, el DH supone un crecimiento progresivo en cuanto a potencialidades, ideas, energías y voluntades, implicando la generación de procesos de creación cultu-

ral, real participación política y fortalecimiento del tejido social (Alkire, 2002; Bronfenbrenner, 1987; Sabino, 2005).

Recorriendo el contexto de surgimiento de la noción de DH nos remitimos a 1948, cuando la recién creada Organización de las Naciones Unidas (ONU) publica la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los artículos de la declaración conforman los derechos básicos de los seres humanos e indirectamente lanzan las bases sobre las garantías mínimas necesarias para el desarrollo individual y social (United Nations, 1948). Es innegable que, a pesar de las contradicciones y críticas, este giro en el entendimiento de las relaciones internacionales influyó significativamente en el bienestar de millones de personas de todo el mundo y, principalmente, en la consolidación de un discurso que ratifica la necesidad de asegurar niveles dignos y más humanos de bien estar y acceso a oportunidades para garantizar derechos y seguridad internacional.

El discurso de los organismos internacionales y su globalización a partir de 1970 influye en gran medida en el entendimiento de los procesos formativos y de las trayectorias de vida, mezclándose con visiones preocupadas en *medir el desarrollo* a partir de macro indicadores económicos (PIB, niveles de industrialización y consumo, avance tecnológico, modernización social, etc.). En contrapartida, surge el concepto calidad de vida y una visión de desarrollo a ser contemplada en base a indicadores sociales.

Ya en la década de 1990 las Naciones Unidas establecen como predictor de DH el conocido *Índice de DH*, calculado conforme los parámetros de: a) Vida larga y saludable (medida según la esperanza de vida al nacer); b) Educación (medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación en educación primaria, secundaria y superior); c) Nivel de vida digno (medido por el PIB per cápita PPA en dólares). Basado en este indicador el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a cada año publica el Informe sobre Desarrollo Humano, un documento que contiene datos sustantivos desagregados por países y regiones (United Nations, 2001; 2008).

Dentro de las perspectivas críticas sobre DH, recuperamos a Max-Neef (1994), quien problematiza la idea de DH y calidad de vida a partir de la noción de necesidades humanas, defendiendo la idea de que estas pueden satisfacerse a niveles diferentes y con distintas intensidades considerando tres contextos: a) en relación con uno mismo; b) en relación con el grupo social; y c) en relación con el medio ambiente. Otro crítico del concepto es Amartya Sen (2000) que discute el significado y la esencia del desarrollo acercándolo a la idea de bienestar humano y creando una alternativa a la creciente insensibilidad y tecnocratización de las teorías económicas. Para el autor, el bienestar y la libertad de los seres humanos constituyen el fin último de la teoría económica y el objetivo máximo del desarrollo. De esta manera, el enfoque de Sen difiere de los enfoques de cuño economicista. Según el autor cambiar el enfoque en el proceso de DH requiere la remoción de los principales obstáculos que impiden la libertad: la pobreza, la tiranía, la falta de oportunidades

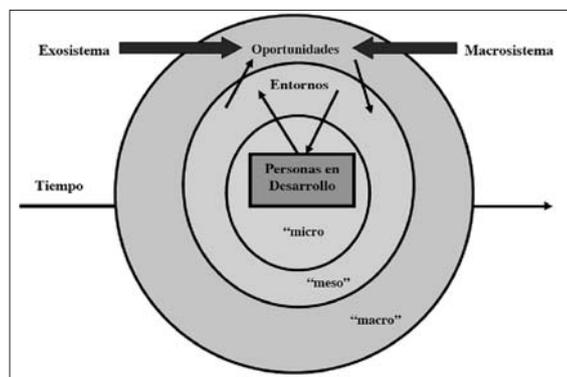
económicas, la persistencia de la exclusión social, la falta de instalaciones públicas y la intolerancia de Estados represivos (Sen, 2000).

La crítica de Breilh (2000) es aún más incisiva, al indicar los pre-requisitos y los espacios básicos para DH, a saber: la humanización del trabajo y del consumo, la equidad de los patrones de vida familiar y cotidiana, la seguridad humana integral, la protección del sentido multicultural y crítico del pensamiento, la actividad espiritual del ser humano y la multiplicación de espacios para la creación artística y científica desprovistas de manipulaciones o constricciones económicas o ideológicas. Conforme nuestra lectura, la propuesta de Breilh (2000) habla de un DH de carácter integral focalizado en las necesidades humanas que deben ser garantizadas y potencializadas a nivel mundial, respetando y atendiendo a las diversidades.

Considerando las contradicciones aún no resueltas en torno al paradigma del DH, y al dinámico campo de disputa sobre su definición, medición e implementación, tanto a nivel global como en contextos específicos, recordamos con Arendt (1994) que los temas públicos deben ser captados desde su auténtica idiosincrasia. Tal como indican Candau (2008) y Santos (2007) las amenazas a la diversidad deben ser combatidas tanto como las desigualdades. De ahí que se recomiende una actitud crítica constructiva sobre los modelos de desarrollo que proponen las grandes organizaciones en la medida de que se pueda sospechar, no sin razón, falta de transparencia en los planteamientos políticos de naturaleza económico-financiera – y porque no, también culturales y subjetivos – cuando define modos de *ser humano* y *caminos unívocos de desarrollo*, sobre la complejidad de personas, comunidades y contextos.

A fin de problematizar visiones de DH en proyectos sociales orientados a jóvenes de favelas, y basado en nuestros estudios anteriores (Figueiredo 2008; 2012) esta investigación determinó como unidad de análisis la vida del/la joven – lo que siente, piensa, hace y comunica – concebida desde la perspectiva de un observador-educador del proceso biográfico (micro-nivel). Un segundo eslabón analítico (meso-nivel) tiene como unidad de análisis a los intercambios interactivos relacionales entre el sujeto joven y los agentes educativos. Y, por último, la unidad psicosocial de análisis correspondiente a las entidades/instituciones (macro-nivel), entendidas como una red de apoyo que aporta elementos protectores y oportunidades, favoreciendo a un desarrollo digno y potenciador y tendiente a la mejora de la calidad de vida. En este último nivel se debe tener en cuenta el papel que juegan las políticas públicas impulsadas por instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, para la promoción del DH de la juventud. En la figura 1 observamos gráficamente estos niveles:

Figura 1 – Encuadre multinivel de las dimensiones del desarrollo humano/crecimiento personal y social percibido por educadores sociales



Fuente: Adaptación de Figueiredo (2012) a la propuesta de Izquierdo (2009).

Tal como se presenta en la figura, la manera de entender el DH para esta investigación es integrada y multinivel, considerando esferas de desarrollo interrelacionadas, desde un nivel individual al socio-colectivo. Así, el DH se entiende como proceso de (trans) formación constante, tanto en los sujetos singulares (nivel micro) como en los contextos sociales inmediatos (las comunidades, los barrios – nivel meso) (Izquierdo, 2009). Conforme esta concepción, el DH se constituye en las tensiones entre lo individual y lo colectivo, en la búsqueda por un vivir más *humano*, siendo transversal a todo DH las posibilidades reales que se habiliten y aprovechen para aprender, conocer, criticar, crear sentido y procurar formas concretas para materializar cambios y proyectos.

De acuerdo con Figueiredo (2016) esta concepción del DH considera significativos los *factores de ayuda y apoyo social* (redes interpersonales, participación en grupos y organizaciones sociales, contención familiar, amistades, etc.) relacionándose con la idea de *resiliencia*. Como indican Olsson et al. (2003), si entre problemas psicosociales y factores/situaciones de riesgo existe correlación, los efectos de múltiples factores de protección también amplían la cadena positiva de condiciones que influyen de forma acumulativa en el desarrollo personal y social, consolidando al mismo tiempo el tejido interpersonal de los contextos. Según los autores la resiliencia se puede definir desde una perspectiva multifactorial e interactiva como un proceso dinámico que considera la interacción entre riesgo/vulnerabilidad y factores de protección individual y social. Así, de acuerdo con Olsson et al. (2003), pueden ser definidos tres niveles de resiliencia: 1) *Nivel individual*: resiliencia constitucional (características biológicas); sociabilidad; inteligencia; habilidades de autorregulación; habilidades de comunicación; autoestima; 2) *Nivel familiar y relacional*: ayuda y apoyo familiar; calor, estructura y monitorización, expectativas; relación con adultos competentes; relación prosocial y respetuosa con las normas entre iguales (o de mayor edad); 3) *Nivel del ambiente social y comunitario*: status socioeconómico; experiencia escolar y soporte de la comunidad / medio ambiente;

calidad de los servicios sociales y de servicios de salud; calidad de vida en los barrios.

De acuerdo con directrices y objetivos definidos por los proyectos socioeducativos concebidos a partir del paradigma del DH, las intervenciones sociales en contextos de favelas deberían tener efecto en los tres niveles de resiliencia ya que, además de contribuir en la adquisición de competencias y habilidades individuales, también fortalecerían la red de apoyo y relaciones cercanas y comunitarias. De esta manera, el trabajo de los educadores sociales se entiende como fuente de resiliencia, por liderar y conducir dichas intervenciones.

Método

El Abordaje Epistemológico de la Investigación Acción Participativa (IAP)

En los años 1960 y 1970, en los países latinoamericanos surge una perspectiva epistemológica crítico-transformadora articulada a la acción sociopolítica: la investigación-Acción-Participativa (IAP). Teniendo como principal preocupación epistémica combinar lo racional con lo vivencial, teoría y práctica, y a partir de principios como el compromiso social, la intervención participante, la valoración del saber popular y la voluntad política, el campo de la IAP se propuso auxiliar a investigadores sociales y grupos populares para conocer y construir alternativas frente a condiciones de vida desiguales y opresoras (Fals-Borda, 1987; 1999; 2015; Figueiredo, 2015).

Como principales referentes de la corriente IAP latinoamericana, se incluyen Paulo Freire y Orlando Fals Borda, siendo así, las nociones de praxis, diálogo y transformación elementos transversales a este abordaje metodológico. Siguiendo a Gallego (2007) entendemos a la IAP como un enfoque metodológico que tiene el doble objetivo de intervenir en una realidad determinada (acción) y de crear conocimiento o teorías acerca de dicha acción. En el mismo sentido Suchowierska y White (2003) indican que esta perspectiva debe de involucrar a los grupos excluidos o minoritarios en la producción de conocimientos y ser al mismo tiempo un método educacional y un instrumento de concientización. Tal como también señala Balcázar (2003) quien, siguiendo a Fals Borda, reafirma el proceso de aprendizaje y la generación de conciencia sociopolítica entre los participantes a lo largo de un proceso diálogo horizontal entre investigadores y miembros del grupo o comunidad.

La perspectiva IAP se aproxima al enfoque comunitario en el campo de la psicología social que, como afirma Rizzo (2009), se centra en la comprensión y transformación de las condiciones de vida de los sujetos, dentro del marco de los derechos humanos y sociales; proceso en el que el psicólogo social es un agente que participa como facilitador para el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, resaltando sus capacidades y potencialidades, desde un trabajo que logre empoderar a los sujetos en los diversos contextos socioeconómicos y socioculturales.

Pestaña y Alcázar (2009) destacan que los aspectos metodológicos de la IAP se articulan diferenciadamente del método científico convencional, ya que el modo de organizar la investigación es menos autoritario y más compartido. Suchowierska y White (2003) afirman que la característica clave de este tipo de investigación es la colaboración entre los sujetos del estudio y los investigadores, lo cual se describe en varios estudios bajo esta perspectiva en la literatura como un potencial que aumenta la relevancia de las investigaciones y mejora su validez social. En este sentido, Balcázar (2003) considera que en este abordaje los participantes son considerados como actores sociales, con voz propia, habilidad para decidir, reflexionar y con capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y construir los caminos de cambio deseado.

Identificación y Selección de Colaboradores en el Campo de Investigación: las instituciones y los proyectos socieducativos analizados

Los resultados presentados en este trabajo siguieron los principios de la IAP manteniendo el rigor científico por medio de variados instrumentos de control interno y validación social de los datos. Siendo esta la articulación metodológica, el propósito de la investigación fue realizar una consulta evaluativa-formativa, sobre los proyectos de intervención social orientados a la promoción del desarrollo humano con jóvenes que residen en las favelas de Río de Janeiro. El objetivo de la consulta fue obtener y analizar datos de los efectos y resultados de los proyectos sobre el desarrollo humano y la resiliencia juvenil a partir de las percepciones de los educadores sociales sobre su trabajo, los jóvenes participantes y los contextos complejos de las favelas cariocas.

El estudio se realizó en 12 favelas de la Ciudad de Rio de Janeiro, Brasil; e incluyó a 8 Instituciones No Gubernamentales (ONGs) analizando, específicamente, los proyectos de intervención social implementados en contextos de favelas. Los educadores de los proyectos participaron como principales colaboradores en la definición y construcción de los datos. Junto a ellos/ellas se establecieron acuerdos y articulaciones interinstitucionales a fin de poder desarrollar el estudio en dichos contextos vulnerados, caracterizados por la privación de bienes y servicios, la ausencia de políticas públicas, la estigmatización social y los frecuentes episodios de violencia urbana dados los enfrentamientos entre los Grupos Criminales Armados (Silva, 2012) y la intervención represiva de las fuerzas de seguridad estatal en el marco de la *guerra contra las drogas*.

La elección de las Instituciones ocurrió simultáneamente a la elaboración del estudio. En los primeros 2 años de la investigación identificamos 36 ONGs que implementaban 57 proyectos de intervención social en jóvenes habitantes de favelas, siendo construido un directorio en el cual se detallaron los objetivos generales, actividades y temas de dichos proyectos. Para participar en la investigación fueron selecciona-

das especialmente aquellos proyectos basados en actividades artísticas grupales (distintos lenguajes y formas de abordaje) dadas las evidencias de la potencialidad de este tipo de mediación para la promoción del DH y la construcción de sujetos resilientes (Figueiredo 2016). Conforme este criterio y el interés en participar del estudio, fueron incluidas en las fases de construcción y aplicación de cuestionarios 8 instituciones y 9 proyectos ya que una de las instituciones implementaba más de un proyecto. Dado que algunos de los proyectos se implementaban en más de una favela, obtuvimos información cualificada de 12 favelas.

Los informantes fueron 18 educadores sociales provenientes de las instituciones que coordinan o llevaban a cabo las actividades de los proyectos. En una primera fase exploratoria se recogieron datos cualitativos con un planteamiento abierto y de bajo control interno. En una segunda fase, y a partir de los datos exploratorios, se construyeron cuestionarios estructurados para recoger los datos definitivos.

Instrumentos y Procedimientos para la Construcción y Validación de Datos

La utilización combinada de instrumentos cuantitativos e instrumentos cualitativos se basa en la perspectiva del abordaje integrado cuali-cuanti propuesto por Anguera (2004). Conforme la metodología IAP, los cuestionarios aplicados fueron contruidos *ad hoc* junto a los educadores colaboradores, a fin de atender a las situaciones específicas detectadas en las consultas directas y en las observaciones registradas durante la fase exploratoria. Fueron listadas cuestiones a partir de una aproximación realista y ponderada de los proyectos. De esta manera, fueron contruidos los cuestionarios. La intención fue producir un instrumento de carácter evaluativo-formativo y participante en el marco de la IAP. El gran desafío fue crear las dimensiones de evaluación y los indicadores que componen cada categoría evaluada.

La aplicación de los cuestionarios se operativizó de dos maneras: por un lado, las ONGs participantes fueron estimuladas a responder colectivamente en reuniones grupales. En un segundo momento, fueron visitadas todas las instituciones *in locus* y realizadas entrevistas individuales de acuerdo con la disponibilidad de los colaboradores para validación de los resultados. La aplicación del instrumento consistió en la respuesta individual o colectiva sobre preguntas descriptoras respecto de diferentes dimensiones de los proyectos. Los educadores respondieron conforme su percepción sobre el grado de presencia de cada cuestión, conforme una escala psicométrica con valores entre 0 a 5 (0 *ninguno*, 1 *muy bajo*, 2 *bajo*, 3 *mediano*, 4 *alto* y 5 *muy alto*). Así, cuanto más cerca de 5 llegue el valor calculado para la mediana de las respuestas, más alto será el grado de presencia de aquel indicador en la realidad cotidiana vivenciada por los educadores sociales en los proyectos socioeducativos.

Entre los resultados obtenidos, para este artículo, incluimos los correspondientes a los indicadores de la dimensión de *efectos y resulta-*

dos de los proyectos para el desarrollo humano y la construcción de resiliencia juvenil (como puede verse en el siguiente cuadro 1), a partir de la identificación de dos niveles: I) efectos y resultados a nivel individual (del/la joven como sujeto singular); II) efectos y resultados a nivel socio-colectivo (del/la joven en cuanto al desarrollo de sensibilidad, responsabilidad y acción social y colectiva).

Cuadro 1 – Dimensión *Efectos y Resultados de los proyectos*, niveles e indicadores

Dimensión	Efectos/resultados de los proyectos	
Nivel	Individual	Socio-Colectivo
Indicadores	Desarrollo Personal	Responsabilidad Social y Acción Colectiva
	Proyecto de Futuro	
	Historia de Vida	

Fuente: Adaptado de Figueiredo (2012).

La necesaria reducción del llamado universo de descriptores para cada indicador y dimensión llevó a establecer agrupamientos clasificatorios. Este proceso de *condensación de datos*, fue realizado conforme procedimientos estadísticos de pruebas de significación a fin de testar la consistencia de las escalas de los agrupamientos. Para el análisis estadístico fue utilizado el programa SPSS (análisis factorial y análisis complementarios) y efectuados testes de fiabilidad (*Reliability*, Alfa de Cronbach y *Correlaciones de Pearson*). El alto grado encontrado en Alfa de Cronbach (0,804) comprueba estadísticamente el alto grado de fiabilidad del estudio.

Los instrumentos utilizados en esta investigación, diseñados junto a los educadores, fueron también sometidos a un proceso de validación por medio de entrevistas individuales y *focus group* en el cual participaron 4 instituciones, 5 proyectos de intervención y 14 educadores sociales. Fue propuesta la valoración de la utilidad/aplicabilidad de los instrumentos para ratificar la pertinencia y utilidad de los mismos, así como también recuperar percepciones sobre la importancia de procesos participantes y dialógicos para la evaluación de proyectos sociales. Otra cuestión colocada fue la necesidad de continuar trabajando en la consolidación de una red entre las ONGs colaboradoras a fin de intercambiar ideas y debatir sobre su función en contextos de favelas.

Resultados

Efectos de los proyectos socioeducativos en el Desarrollo Humano de los Jóvenes

En cuanto a la valoración de los efectos/resultados de los proyectos por parte de los educadores, analizamos la dimensión a partir de dos niveles y cuatro indicadores. Así, fueron analizados grupos de des-

criptores referidos a ámbitos temáticos (agrupados como indicadores) vinculados a los procesos de cambio en la vida de los jóvenes.

A nivel individual se establecieron tres indicadores:

- (i) *Desarrollo personal o adquisición de competencias;*
- (ii) *Construcción de un proyecto de futuro;*
- (iii) *Impacto en la historia de vida.*

Ya a nivel socio-colectivo, fueron analizados descriptores referidos al indicador:

- (iv) *desarrollo de una actitud consciente de responsabilidad social y las contribuciones para dinamizar acciones colectivas.*

Presentamos los resultados obtenidos conforme la organización de las categorías en la siguiente tabla 1:

Tabla 1 – Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión *Efectos y resultados de los proyectos*. Media del Grado de Presencia, Desviación Típica y Alfa de Cronbach

Indicadores de la dimensión <i>efectos y resultados de los proyectos</i>		Media del Grado Presencia	Desviación Típica
Nivel	Indicadores		
Individual	Desarrollo Personal	4,1407	0,62250
	Proyecto de Futuro	3,4478	0,75848
	Historia de Vida	3,5929	0,70971
Socio-Colectivo	Responsabilidad Social y Acción Colectiva	3,0476	0,59872
Alfa de Cronbach= 0,804 ¹			

Fuente: Adaptado de Figueiredo (2012).

De acuerdo con la tabla anterior, verificamos que la media más alta de grado de presencia (4,14) fue obtenida por el ítem *desarrollo personal*, lo que significa que los educadores sociales tienen muy presente, cuando son consultados, la misión de contribuir al desarrollo individual de los jóvenes. Como se observa, los otros tres indicadores obtuvieron un grado de presencia inferior, aunque con matices.

Otro dato relevante, conforme se observa en la tabla 2, refiere al índice de correlación de Pearson encontrado entre dos pares de indicadores:

Tabla 2 – Correlaciones de Pearson entre los indicadores de Efectos y Resultados de los proyectos

	Correlaciones de Pearson				
	Nivel	Individual			Socio-colectivo
Nivel	Indicadores	Desarrollo Personal	Proyecto de Futuro	Historia de Vida	Responsabilidad Social y Acción colectiva
Individual	Desarrollo Personal	1,000	,748	,384	,368
	Proyecto de Futuro	,748	1,000	,710	,534
	Historia de Vida	,384	,710	1,000	,351
Socio-colectivo	Responsabilidad Social y Acción Colectiva	,368	,534	,351	1,000

Fuente: Adaptado de Figueiredo (2012).

La correlación encontrada entre los descriptores de los indicadores *Desarrollo Personal* y *Proyecto de Futuro* (DP+PF=75%) alcanza un porcentual de correlación próximo al de 75% mientras que la correlación encontrada entre los descriptores de los indicadores *Proyecto de Futuro* e *Historia de Vida* (PF+HV=71%) alcanza un porcentual de correlación de cerca de 71 %. Sin embargo, el indicador *responsabilidad social* es el que presenta los más bajos índices de correlación con los demás indicadores.

Indicador: desarrollo personal

En cuanto al desarrollo personal de los jóvenes, en la tabla 3 los educadores percibieron que todos los aspectos descritos estuvieron presentes en un alto grado ya que la media general de todos los ítems estuvo muy cercana a al valor numérico 4.

Tabla 3 – Descriptores del *Indicador Desarrollo Personal* Media y Desviación Típica

DESCRIPTORES DE DESARROLLO PERSONAL	Media	Desviación Típica
Personalidad/ Carácter	4,50	,548
Cambio de Conducta	4,33	,516
Deseo de Aprender	4,33	,816
Competencias Comunicativas	4,33	,816
Ética / Moral	4,17	,983
Inteligencia	4,17	,983
Emprendedorismo	4,17	,983
Competencias Sociales	4,00	1,095
Administracion Deseos	3,83	,983
Competencias Emocionales	3,83	,983
Competencias Cognitivas	3,83	,983
Responsabilidad Social	3,83	1,169
Desarrollo Bio/Fisiologico	3,67	1,033

Fuente: Adaptado de Figueiredo (2012).

Conforme estos datos observamos que los efectos y resultados de los proyectos fueron principalmente relacionados al desarrollo de la personalidad y del carácter de los jóvenes; la reorientación y/o cambio de conductas; el estímulo percibido en el deseo de aprender nuevos conocimientos; el desarrollo de competencias comunicativas; la capacidad de innovar y emprender nuevas acciones y el desarrollo de las competencias sociales.

Aunque también valorados con altos grados, son menos frecuentes los resultados y efectos de los proyectos en los aspectos referentes al desarrollo biológico y/o fisiológico; del compromiso y de la responsabilidad social; de competencias cognitivas y emocionales y la capacidad de administrar sueños y deseos. Cabe resaltar que ningún descriptor recibió valoración inferior a 3,5 lo cual que nos permite afirmar que todos los descriptores propuestos para este indicador fueron percibidos como inherentes al *crecimiento personal* de los/las jóvenes con relación a *competencias y madurez*.

En el análisis del resultado de las intervenciones en el desarrollo personal de los jóvenes, todos los indicadores presentados tienen un alto grado de presencia. El factor de mejor resultado es el soporte para el desarrollo de la personalidad y del carácter de los jóvenes, inmediatamente seguido por la ampliación de su capacidad de comunicación y de su interés por los procesos educativos con aumento de su deseo de aprender nuevos conocimientos.

También es relevante el alto potencial de los proyectos en el cambio de conducta de los jóvenes, con el desarrollo del sentido de ética y moral, la ampliación de su inteligencia, de su capacidad emprendedora y de sus competencias emocionales, comunicativas, cognitivas y sociales. Por lo tanto, desde la perspectiva de los educadores sociales, los proyectos de intervención llevados a cabo en las favelas de Rio de Ja-

neiro poseen un efecto muy positivo en el desarrollo personal de los jóvenes con resultados muy favorables a nivel personal y un alto impacto en el desarrollo de su inteligencia y en su posicionamiento más positivo en el contexto social.

Nuestras conclusiones están de acuerdo con Oliva (2004) cuando afirma que en la adolescencia los jóvenes reciben estímulo de muchos factores sociales que les lleva a afrontar una serie de retos y tareas; asumir compromisos y tomar actitudes que le ayudarán a construir su identidad personal y a iniciar una determinada trayectoria evolutiva personal. Todas sus experiencias durante estos años van a tener unos efectos duraderos, aunque no necesariamente irreversibles, sobre su desarrollo futuro.

Indicador: proyecto de futuro

En cuanto al desarrollo de un proyecto de futuro, podemos observar que los aspectos más relacionados a la capacidad individual de los jóvenes y que son independientes del soporte del medio sociocultural fueron los que recibieron una puntuación más elevada, como se puede ver en la tabla 4.

Tabla 4 – Descriptores del Indicador *Proyecto de Futuro* Media y Desviación Típica

DESCRIPTORES DE PROYECTO DE FUTURO	Media	Desviación Típica
Administración Sueños	4,00	1,000
Perspectivas Futuro	4,00	1,000
Espectro Posibilidades	4,00	1,225
Responsabilidad	4,00	1,000
Motivación Personal	4,00	1,000
Proyecto Personal	3,80	1,304
Cambios De Actitud	3,80	,837
Planificación/Organización	3,60	1,342
Coherencia Proyecto Vida	3,20	1,304
Apoio Economico/Material	3,20	1,304
Soporte Comunitario	2,60	1,673
Soporte Familiar	2,40	,894

Fuente: Adaptado de Figueiredo (2012).

Así, la administración de los propios sueños individuales; la construcción de nuevas perspectivas de futuro; la capacidad de análisis del espectro de distintas posibilidades de futuro; el sentido de responsabilidad sobre su propia vida y planes de futuro, así como la motivación personal individual, fueron aspectos valorados por los educadores en alto grado (valor numérico en torno a 4). Con un grado mediano-alto (valores numéricos entre 3,5 y 4), se encontraron los siguientes aspectos: la adquisición de herramientas para desarrollar y emprender un proyecto personal de futuro; el deseo de realizar efectivamente cambios de ac-

titud y/o comportamiento y la capacidad de planificación y organización. Con un grado también mediano, pero con tendencia decreciente (valor numérico entre 3,5 y 2,0), encontramos la capacidad de percibir la coherencia y la aplicabilidad práctica del proyecto personal de vida, así como el apoyo/soporte material y económico que los jóvenes poseen para desarrollar sus proyectos de futuro. Los aspectos relacionados con la ayuda y el apoyo familiar, así como los aspectos relacionados la ayuda y el apoyo comunitario, son valorados por los educadores con bajas puntuaciones, siendo los descriptores del indicador *proyecto de futuro* menos presentes a la hora de analizar los efectos o resultados de las intervenciones socioeducativas.

Cuanto a los efectos de los proyectos de intervención en la historia de vida de los jóvenes concluimos que hay un gran estímulo en la ampliación del esfuerzo individual del joven en cambiar su situación de vida. También es posible inferir que ocurren cambios familiares importantes en la historia de los jóvenes que participan de los proyectos de intervención y que la capacidad de reflexión sobre su pasado y la construcción de perspectivas futuras son aspectos que impactan en su historia de vida al participar de las intervenciones sociales.

Se concluye también que, los proyectos de intervención poseen un alto impacto en la autoestima y motivación personal de los jóvenes que empiezan a desarrollar la capacidad de proyectar un futuro distinto de aquel determinado por su contexto socio cultural en la favela. Hay un impacto muy positivo de las intervenciones en la construcción de perspectivas futuras, en la administración de los sueños, en la ampliación del espectro de posibilidades de los jóvenes además de posibilitar un cambio en su responsabilidad personal delante del deseo de cambio de actitud y de su capacidad de reflexión y organización para la planificación de un nuevo proyecto de futuro para su vida.

Vygotsky (1931) nos permite ampliar la visión del proceso de desarrollo humano cuando afirma que el desarrollo se caracteriza, ante todo, por la producción de cambios dinámicos de carácter orgánico y cultural. En esta perspectiva, el desarrollo superpone la cultura a los procesos de crecimiento, madurez y desarrollo orgánico formando un proceso único. Los cambios que tienen lugar en ambos planos (biológico y cultural) se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad.

Indicador: historia de vida

Sobre el indicador Historia de Vida, hay que señalar que planteó dificultades a los educadores. En las reuniones de validación, se discutió sobre la capacidad de los educadores para responder a este descriptor dado que la mitad de ellos no respondieron manifestando no encontrarse capacitados para tal respuesta por no contar con informaciones sobre la trayectoria de los/las jóvenes luego de su participación en los proyectos.

Tabla 5 – Descriptores del Indicador *Historia de Vida Media y Desviación Típica*

DESCRIPTORES DE HISTORIA DE VIDA	Media	Desviación típica
Esfuerzo Individual	4,00	,816
Cambios Familiares	3,75	,957
Reflexion Del Pasado	3,75	,500
Perspectivas Futuras	3,75	1,258
Realización Sueños	3,50	1,291
Cambios Subjetivos	3,50	,577
Cambios Profesionales	3,25	1,258

Fuente: Adaptado de Figueiredo (2012).

Conforme lo observado en la tabla 5 anterior, los educadores indicaron que el cambio en el esfuerzo y en la dedicación individual de los/las jóvenes es el aspecto con el más alto grado de presencia (valor numérico 4). Los demás descriptores de este indicador obtuvieron una media numéricamente superior a 3, evidenciando también un grado de valoración de medio a alto. En relación a los tres descriptores menos valorados (cambios en el nivel subjetivo personal; en la vida profesional y en la capacidad de realización de sueños y deseos) observamos que los proyectos socioeducativos tuvieron limitado efecto real, a pesar de ser aspectos considerados importantes por los educadores sociales.

Indicador: responsabilidad social y acción colectiva

En cuanto a los efectos de los proyectos en el desarrollo de responsabilidad social y capacidad para implementar acciones colectivas en las comunidades verificamos en la tabla 6 que ningún aspecto tuvo un alto grado de valoración.

Tabla 6 – Descriptores del Indicador *Responsabilidad Social y Acción Colectiva Media y Desviación Típica*

DESCRIPTORES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y ACCIÓN COLECTIVA	Media	Desviación Típica
Formación Monitores	3,88	1,356
Compromiso Comunitário	3,62	1,061
Acciones Colectivas	3,62	,744
Participación Comunitária	3,50	,926
Liderazgo	3,50	1,069
Intervencion Comunitaria	3,25	,886
Voluntariado	3,25	1,488
Mobilización Alianzas	3,12	,641
Asociación De Barrio	2,75	1,165
Participacion Politica	2,75	1,282

Fuente: Adaptado de Figueiredo (2012).

Como se observa, los descriptores de este indicador presentaron una valoración en torno a 3 puntos, lo cual indica un grado medio de

presencia. Hay que destacar el bajo grado de dos descriptores: la participación del joven en la asociación de vecinos y la participación del joven en la política local de las favelas. Ambos aspectos recibieron puntuación baja (valor numérico inferior a 3), lo cual indica que los proyectos socio-educativos no están influenciando en estos aspectos del desarrollo de los/las jóvenes.

Aún acerca de este indicador, los descriptores que obtuvieron valoración más elevada, en orden decreciente, fueron: la participación de los jóvenes en la formación de otros jóvenes considerados monitores del proyecto; el desarrollo del sentido de responsabilidad y compromiso comunitario con la favela en que viven; el desarrollo de la capacidad de organizar e implementar acciones colectivas; la participación activa en actividades comunitarias de la favela; la capacidad de liderazgo de acción; el compromiso con otras intervenciones sociales desarrolladas en la comunidad; el ejercicio de la práctica de voluntariado y, por último, la capacidad de movilizar personas, grupos y asociaciones para la realización de actividades.

Cuanto a los efectos de los proyectos de intervención en la historia de vida de los jóvenes concluimos que hay un gran estímulo en la ampliación del esfuerzo individual del joven en cambiar su situación de vida. También es posible inferir que ocurren cambios familiares importantes en la historia de los jóvenes que participan de los proyectos de intervención y que la capacidad de reflexión sobre su pasado y la construcción de perspectivas futuras son aspectos que impactan en su historia de vida al participar de las intervenciones sociales.

Consideraciones Finales

La investigación presentada permitió identificar la valoración de los educadores sociales sobre los efectos y resultados de los proyectos socioeducativos en favelas cariocas sobre el DH de los/las jóvenes participantes. Conforme lo observado, según los educadores, los proyectos influenciaron, en mayor medida, en aquellos aspectos individuales ligados al desarrollo personal y a las posibilidades de llevar adelante proyectos de futuro. En este sentido, los indicadores que obtuvieron mayor valoración fueron: desarrollo de la personalidad y el carácter, cambios de conducta, deseo de aprender, competencias comunicativas, ética y moral, inteligencia, emprendedorismo, competencias sociales, esfuerzo individual, administración de sueños, perspectivas de futuro y posibilidades, responsabilidad y motivación personal. Por otra parte, los indicadores correspondientes al nivel socio-colectivo del DH obtuvieron valoración más baja, siendo los menos valorados: soporte comunitario, soporte familiar, asociación del barrio y participación política. De acuerdo a estos resultados, cabe realizar algunas consideraciones teóricas sobre el modelo de DH que se *pone en juego* en los proyectos socioeducativos en favelas y cómo este marco para la acción permite/ limita la capacidad de intervención social de dichas iniciativas.

Tal como identificamos al empezar este artículo, existen diferentes perspectivas de DH. Las hegemónicas, se centran en el sujeto (en este caso joven) y en su *capacidad y potencia* para, de forma individual, resolver los problemas y vicisitudes de una vida concebida económicamente productiva y socialmente integrada. Ésta, sin duda, es la visión de los organismos internacionales como el Banco Mundial, aquellos entes responsables por difundir globalmente discursos y recetas que luego son adoptadas en diferentes contextos, tanto regionales, como nacionales y locales.

Esta visión individual, economicista e integracionista permea a los proyectos sociales analizados, no obstante, la acción y objetivos de los mismos no se limita a este único nivel de resultados. El enfoque multinivel adoptado en este trabajo (Izquierdo, 2009) permitió trascender esta perspectiva focalizada en el individuo para reconocer las dimensiones meso y macro que condicionan/posibilitan el DH de las personas jóvenes en poblaciones vulneradas. En este sentido, la investigación realizada también reconoció la valoración de los educadores sociales sobre aspectos grupales, colectivos, asociativos y políticos, a pesar de haber sido constatado que los proyectos sociales impactan en menor grado sobre estos elementos. Es decir, este estudio permitió verificar que, según la percepción de los educadores, los proyectos sociales en favelas tienen una importante repercusión en los factores de *desarrollo personal* (nivel micro) y menores consecuencias para los *entornos* (meso) y las *oportunidades* (macro). Así, es posible señalar que las estrategias de DH viabilizadas por los proyectos sociales en favelas cariocas han sido significativos para la construcción de resiliencia constitucional y en menor medida para los niveles relacionales y sociales de resiliencia (Olsson et al., 2003).

Nuestros resultados nos permiten ratificar la afirmación de Gardner (1994) y concluir que cuando los jóvenes se encuentran involucrados en programas educativos ricos y atrayentes que invocan una gran variedad de modos de representación; cuando cuentan con la oportunidad para interactuar y comunicarse con individuos en la misma situación de aprendizaje con diálogo horizontal y cuando participan de propuestas pedagógicas integradas, dinámicas y creativas, estos jóvenes aprovechan la oportunidad para promover su desarrollo humano.

Con base en lo expuesto, podemos afirmar que a pesar de las limitaciones, los proyectos de intervención social analizados han sido efectivos para la promoción del DH de los jóvenes de las favelas de Rio de Janeiro ampliando los factores de resiliencia a nivel individual y proporcionando elementos de protección social en contextos de exclusión. Cabe en futuras investigaciones incorporar otros elementos para la construcción de un mundo más justo e igualitario. Nos referimos a la tarea de superar la versión economicista e integracionista del DH y ampliarla para un trabajo sobre los sujetos y poblaciones que luche por el reconocimiento de las diferencias, los derechos culturales y colectivos, la autonomía, el medio ambiente, el desarrollo pleno y libre de la sexualidad, la construcción de redes comunitarias y sociales, entre

tantas otras cuestiones relevantes. Asimismo, respecto a las iniciativas promovidas por instituciones sociales dirigidas a jóvenes de favelas consideramos importante que estas partan de las experiencias de los jóvenes promoviendo reales y efectivas acciones colectivas, así también, que dialoguen con otras iniciativas que involucren a jóvenes y que proponen transformaciones, en la búsqueda de una transformación social articulando aspectos individuales y colectivos.

Reconocemos la limitación de nuestro estudio en no investigar las percepciones de los jóvenes sobre los proyectos de intervención y resaltamos que los educadores sociales recomendaron en la validación social de los datos, que se escuche a los jóvenes, para que se pueda registrar sus cambios efectivos y comprender el impacto de los proyectos en su historia de vida. Aun así, a pesar de haber abordado el problema prioritariamente desde la perspectiva de los educadores sociales, consideramos que los resultados de la investigación podrán ser útiles para subsidiar la construcción de políticas públicas más efectivas para la juventud.

En materia epistemológica el trabajo reveló la potencialidad de la Investigación-Acción-Participativa como significativo recurso para la evaluación de programas educativos y para el proceso de formación permanente de los educadores. Creemos que es posible depurar los instrumentos utilizados en esta investigación y adaptar el diseño evaluativo-formativo para una ampliación del estudio en otros contextos e inclusive pensar herramientas que permitan establecer comparaciones y síntesis a nivel internacional. El análisis positivo de los educadores en la validación social del estudio se demuestra cuando afirman que la participación en el diseño de la investigación generó un ambiente favorable al proceso de evaluación de las actividades de los proyectos de intervención. Todas las instituciones aseveran que el instrumento puede y debe ser utilizado como herramienta de monitoreo y evaluación de las actividades del proyecto de intervención.

Respecto a la evaluación de la participación de la institución en la investigación, llegamos a la conclusión que es recomendable proponer esta práctica evaluativa participativa a otras instituciones, debido a que identificamos el gran interés (y también la necesidad) de los centros en participar de un proceso de evaluación de sus actividades por un observador externo a la misma institución, el mismo que generó una nueva mirada sobre el proceso de trabajo y la forma cómo los proyectos desarrollan sus actividades.

Podemos tomar como conclusión que el proceso de investigación participativa incrementó el interés de los educadores por la formación de una red entre las instituciones colaboradoras del estudio donde se pueda establecer un proceso de intercambio de ideas y una reflexión más colectiva acerca de la función de las instituciones en el cambio de la situación en que actúan y en la promoción del desarrollo humano y social de las favelas. Por fin, sugerimos a los organismos nacionales e internacionales que se fomente la creación de un observatorio de proyectos de intervención social con la juventud para promover el intercambio

de experiencias entre científicos, educadores sociales y jóvenes en diferentes niveles de toma de decisión y actuación social.

Recibido el 23 de octubre de 2018
Aprobado el 26 de junio de 2019

Nota

1 El alto valor de fiabilidad encontrado (alfa de Cronbach) indica la consistencia de las escalas incluidas en cada agrupamiento.

Referencias

- ALKIRE, Sabina. Dimensions of Human Development: Oxford poverty & Human Development Initiative. *World Development*, New York, v. 30, n. 2, p. 181-205, 2002.
- ANGUERA, Maria Teresa. Posición de la Metodología Observacional en el Debate entre las Opciones Metodológicas Cualitativa y Cuantitativa ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 13-27, 2004.
- ARENDE, Hannah. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- BALCÁZAR, Fabricio. La Investigación-Acción Participativa en Psicología Comunitaria: principios y retos. *Apuntes en Psicología*, Andalucía, v. 21, n. 3, p. 419-435, 2003.
- BANCO MUNDIAL. *El Desarrollo y la Nueva Generación*. Washington: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones, 2007.
- BREILH, Jaime. Derrota del Conocimiento por la Información: una reflexión necesaria para pensar en el desarrollo humano y la calidad de vida desde una perspectiva emancipadora. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 99-114, 2000.
- BRONFENBRENNER, Urie. *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 13-37.
- CARRANO, Paulo. Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio (Org.). *Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas*. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013. P. 18.
- DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dic. 2003.
- FALS-BORDA, Orlando. *Investigación Participativa*. Instituto del Hombre. 2. ed. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1987.
- FALS-BORDA, Orlando. *Orígenes Universales y Retos Actuales de la IAP: análisis político*. Colombia: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), 1999.
- FALS-BORDA, Orlando. *Una Sociología Sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

- FIGUEIREDO Gustavo de Oliveira. **Desarrollo Humano en Contextos de Exclusión Social y Violencia: los jóvenes en favelas de Río de Janeiro/Brasil**. 2008. Tesis (Maestría en Investigación en Psicología de la Comunicación) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2008.
- FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. **Promoción del Desarrollo Humano con Jóvenes en Favelas de Rio de Janeiro/Brasil: vulnerabilidad, resiliencia e intervención social**. Tesis Doctoral (Doctorado en Psicología) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2012.
- FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. **Revista de Investigación**, Caracas, v. 39, p. 255-273, 2015.
- FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. Los Jóvenes en Favelas de Rio de Janeiro, Brasil: de la vulnerabilidad social a las oportunidades para el desarrollo humano. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 21, n. 8. p. 2437-2450, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GALLEGO, Ruth. **Metodologías Para la Investigación en Gestión de Operaciones**. 2007. Tesis (Doctorado en Ingeniería de organización y logística) – Departamento de Ingeniería de Organización, Administración de Empresas y Estadística, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, 2007.
- GARDNER, Howard. **Educación Artística y Desarrollo Humano**. Barcelona: Paidós educador, 1994.
- GRIFFIN, Keith. Desarrollo Humano: origen, evolución e impacto. In: IBARRA, Pedro; UNCETA, Koldo (Coord.). **Ensayos sobre el Desarrollo Humano**. Barcelona: Icaria 2001. P. 25-40.
- GROPPO, Luís Antônio. Dialética das Juventudes Modernas e Contemporâneas. **Revista de Educação do COGEIME**, Piracicaba, v. 13, n. 25, p. 9-22, 2016.
- IZQUIERDO, Conard. **Encuadre Multinivel de las Dimensiones del Crecimiento Personal y Social**. Barcelona: Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Barcelona, 2009.
- MAX-NEEF, Manfred. **Desarrollo a la Escala Humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones**. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1994.
- NOVARES, Regina et al. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional De Juventude (CONJUVE). Fundação Friedrich Ebert, 2006.
- NUSSBAUM, Marta. **Women and Human Development: the capabilities approach**. Cambridge: Cambridge University, 2000.
- OLIVA, Alfredo. La Adolescencia como Riesgo y Oportunidad. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, v. 27, n. 1, p. 115-122, 2004.
- OLSSON, Craig et al. Adolescent Resilience: a concept analysis. **Journal of Adolescence**, Cambridge, v. 26, n. 1, p. 1-11, mar. 2003.
- PESTAÑA, José; ALCÁZAR, María. Ángeles. Investigación – Acción – Participativa. In: REYES, Román (Org.). **Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: terminología científico-social**. (Tomo 3). Madrid; México: Ed. Plaza y Valdés, 2009.
- RIZZO, Alexander Alves. Aproximación Teórica a La Intervención Psicosocial. **Revista Electrónica de Psicología Social - Poiésis**, Medellín, n. 17, p. 1-6, jun. 2009.
- SABINO, Carlos. **Desarrollo y Calidad de Vida**. Madrid: Unión Editorial, 2005. P. 126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo. 2007.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Barcelona: Editorial Planeta, 2000.

SILVA, Jailson de Souza. As Unidades Policiais Pacificadoras e os novos Desafios para as Favelas Cariocas. In: MELLO, Marco Antônio da Silva et al. **Favelas Cariocas: ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Garamond. 2012. P. 415-432.

SUCHOWIERSKA, Mónica; WHITE, Glen. W. Investigación-Acción Participativa y Discapacidad. **Apuntes de Psicología**, Sevilla, v. 21, n. 3, p. 437-457, 2003.

UNITED NATIONS. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. New York: UN, 1948. Disponible en: <www.un.org/human_rights>. Acceso en: 20 feb. 2018.

UNITED NATIONS. **Informe del Secretario General: situación de la aplicación de las políticas, mecanismos y coordinación y programas de acción nacionales para la juventud**. New York: United Nations, 2001. Disponible en: <http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/docs/A_52_60.pdf>. Acceso en: 20 feb. 2018.

UNITED NATIONS. **World Youth Report 2007 - Young People's Transition to Adulthood: progress and challenges**. New York: United Nations, 2007.

UNITED NATIONS. **El Fomento de la Capacidad: empoderamiento de las personas y las instituciones**. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2008. Disponible en: <http://www.undp.org/spanish/publicaciones/annualreport2008/pdf/UNDP_annual_report_2008_SP.pdf>. Acceso en: 25 feb. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Barcelona: Critica, 1931.

Gustavo de Oliveira Figueiredo es formado en Odontología, Maestría y Doctorado en Psicología de la Comunicación, profesor adjunto de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnología Educacional para la Salud, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2724-8826>

E-mail: gfigueiredo.ufrj@gmail.com

Valentina Carranza Weihmüller es formada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Magíster y actual doctoranda del Programa de Pós-graduação en Educación en Ciencias y Salud en la Universidad Federal de Rio de Janeiro, Brasil. Becaria OEA - GCUB 2015, CAPES, Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1559-8354>

E-mail: cw.valentina@gmail.com

Yansy Aurora Delgado Orrillo es bacharel em Saúde Coletiva, Mestrado em Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9367-9459>

E-mail: yansy.delgado@gmail.com

Resultados de Proyectos Socioeducativos en el Desarrollo Humano de los Jóvenes

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.