

Juventudes y políticas públicas: comentarios sobre las concepciones sociológicas de juventud

Luís Antonio Groppo

Introducción

La sociología de la juventud ha elaborado, desde mediados del siglo pasado, teorías sobre los jóvenes y las juventudes que muestran importantes visos sobre las complejas relaciones que se han establecido entre ciencia, educación y políticas públicas. Este artículo tiene como objetivo abordar algunas de estas cuestiones, con base en la hipótesis de que la sociología, por un lado, refleja las concepciones de juventud construidas por las sociedades modernas y contemporáneas, y por otro, elabora – con tesis y discursos producidos por especialistas - nociones de juventud en las que se sustentan políticas sociales, con las que se orientan las instituciones e, incluso, con las que se informa el sentido común. También, no se debe olvidar el intenso (y tenso) diálogo de las ciencias sociales con otros campos y saberes, en lo referente a las juventudes, como la psicología, la pedagogía y el servicio social.

Esta retroalimentación entre las ciencias y la sociedad, compleja y contradictoria, en permanente vaivén, tiene, en el campo educativo y el campo de las políticas públicas, dos de sus ejemplos más valiosos. En este sentido, con el presente texto busco comparar determinadas concepciones de juventud elaboradas por algunas de las principales tendencias en las políticas sociales y educativas orientadas hacia los jóvenes.



IMAGEN: Valcir Siqueira

1. Teorías tradicionales de la juventud

La principal teoría tradicional de la juventud es presentada por el estructural-funcionalismo de Parsons, teniendo a los EE.UU. como su gran locus de investigación. Esta vertiente sociológica, que tuvo su apogeo en el siglo pasado, toma las estructuras sociales como un simple dato, sin cuestionarlas, ni imaginar transformaciones significativas en la esencia de la sociedad moderna. De ahí se deriva que la socialización secundaria sea la principal característica o función de la categoría etaria juventud. La socialización secundaria completa la socialización primaria iniciada en la infancia, conducida principalmente por la familia, mas también por la enseñanza básica. Mientras en la juventud se trata de orientar a los individuos hacia los valores y rutinas de las instituciones sociales que trascienden la vida privada y el mundo familiar (Parsons, 1968; Eisentadt, 1976).

La juventud, como la infancia, la madurez y la vejez, es, de ese modo, concebida como un grupo etario o una categoría etaria más o menos evidente, natural y universal, casi determinada biopsicológicamente, correspondiéndole al medio social tan sólo el reconocimiento de las propiedades intrínsecas de este momento en el curso de la vida. La principal característica atribuida a la juventud es ser una transición entre la infancia (y el mundo privado y las concepciones pre-lógicas) y la vida adulta (y el mundo público y las concepciones racionalmente legitimadas): la juventud no importa tanto por lo que es en sí, como por lo que será o debería ser cuando sus miembros se tornen adultos. No obstante, es especialmente en la juventud que los individuos corren el riesgo de desarrollar comportamientos anómalos, ingresar en grupos que los desvían y protagonizar disfunciones sociales: no en vano, junto a la socialización, la “delincuencia juvenil” es el gran tema de las teorías tradicionales sobre la juventud.

2. Teorías críticas de la juventud

Son tres las principales teorías críticas de la juventud, dos de ellas de carácter “reformista”, otra más “revolucionaria”. Entre las reformistas se encuentran, la teoría de las generaciones de Karl Mannheim (1982) y la noción de moratoria social, postulada por el psicoanalista Erik Erikson (1987). Mannheim y Erikson, a pesar de reconocer el papel transformador de las juventudes, desconfían de los movimientos juveniles radicales y abogan por una reforma de la sociedad moderna en crisis (en lugar de su superación).

La tercera concepción, que Pais (1993) llama de “clasista”, tiende a asociarse a la perspectiva “revolucionaria”, y su principal sistematización aconteció durante la primera fase de los estudios culturales de la Universidad de Birmingham en torno a la noción de “subculturas juveniles” (Hall; Jefferson, 1982).

La “corriente clasista” en el interior de las teorías críticas de la juventud tiene como uno de sus principales méritos desmitificar la noción de una cultura juvenil más allá de las clases, así como de una juventud o generación joven uniforme. Su principal representante son los estudios culturales de Birmingham, antes de que esta tendencia se orientase más hacia las teorías pos-estructuralistas. Los estudios culturales reinterpretan el significado de las subculturas juveniles nacidas en el interior de la clase trabajadora británica, desde los años 1950, como los *teddy-boys*, *skinheads* y *mods* (Hall; Jeffersom, 1982).

“Resistencia por medio de rituales” (Hall; Jefferson, 1982) reinterpreta un tema importante de esos tiempos, y de nuestros tiempos: el papel educativo, formativo y socializador - de modo “informal” - de los medios de comunicación “de masa” y de la industria cultural. Contra la interpretación simplificadora de que existe un mero proceso de homogeneización, igualando

estilos de vida de las clases populares, medias y altas, los estudios culturales valorizan la acción creadora y combinatoria de los sujetos. Es una de las primeras sistematizaciones de la sociología de la juventud en que la diversidad, creatividad y rebeldía de los grupos juveniles no institucionalizados adquiere un significado positivo. En la socialización, en la educación informal, en el interior de los grupos juveniles, reunidos en las calles, frecuentando espacios de ocio y consumo, los jóvenes de los grupos populares (y también los de las clases medias, por medio de las contraculturas) resignifican los valores, productos y signos de la “cultura de masas”.

3. Teorías post-críticas y educación: las socializaciones activas y el joven como sujeto social

A partir de los años 1970, se desarrollaron en la sociología las teorías post-críticas de la juventud. Ellas tienden a relativizar e incluso negar la propuesta original de la sociología de la juventud, que caracterizaba esta categoría como una etapa de transición a la vida adulta, con una tarea de socialización secundaria. Las teorías post-críticas de la juventud, algunas, planteadas por el posestructuralismo y el posmodernismo, tendieron a negar la permanencia o validez de la estructura de las categorías etarias, al considerar que transitábamos hacia la posmodernidad. Otras, en tanto, relativizaron la concepción de socialización y de categorías etarias propias de la llamada “primera modernidad”, a partir de la propuesta de que la juventud contemporánea realiza múltiples y activas socializaciones.

Me detengo en esta segunda corriente teórica poscrítica, ya que en la contemporaneidad es más influyente en la construcción de políticas públicas y educativas relacionadas a las juventudes. En vez de negar la noción de socialización, estas teorías poscríticas la reconstruyen, desafiando el sentido tradicional de la socialización, según el cual las generaciones adultas educan unilateralmente a las nuevas generaciones. Tales teorías no abogan por la superación de la sociedad moderna, sino por una transformación profunda en su interior, que dé lugar a una segunda modernidad. Este cambio hace más difíciles e inestables las transiciones entre unas edades y otras, especialmente para los jóvenes. Por otro lado, la socialización se hace más plural, admite reversibilidades y cuenta con la participación activa de los sujetos. (Cf., por ejemplo, Beck; Giddens; Lash, 1997; Bauman, 2003).

La literatura sociológica europea (Calvo, 2005; Pais, 1993) y latino-americana (Krauskopf, 2004; Abramo, 2005) tiene presente una fuerte constatación: los marcadores tradicionales de la edad adulta estallaron. Se rompe con esa expectativa creada en la primera modernidad, según la cual la juventud lindaba con la salida de la escuela, la entrada en el mercado del trabajo, la unión conyugal, la salida de la casa de los padres y la experiencia de paternidad o maternidad. Las transiciones a la supuesta madurez se tornaron laberínticas y reversibles, de tipo “yo-yo”, según Pais (1993).

Sin embargo, si la transición ya no es (más) lineal, la socialización se torna múltiple, activa y plural: socializaciones múltiples y activas. Peralva (1997) afirma que cuando el tiempo tiene un ritmo acelerado, como en la primera modernidad, puede crearse una brecha entre la generación más vieja y la joven, de donde se origina la tensión generacional. En las sociedades tradicionales, con cambios muy lentos, no se constituye esta brecha generacional, ya que el pasado tiende a repetirse en el presente, de modo que jóvenes y adultos comparten los mismos valores, ideales y experiencias sociales significativas. Sin embargo, la brecha entre generaciones puede desaparecer también cuando los cambios se hacen demasiado rápido, más rápido que en la primera modernidad. Éste es el caso del mundo contemporáneo: las transformaciones de la economía, la tecnología, la política y la cultura son tan rápidas que impiden la cristalización

de las distintas identidades generacionales. Se refuerza, así, la obsolescencia del modelo de socialización en que las generaciones más viejas transmitían experiencias pasadas a las nuevas, para ordenar y domesticar el futuro. En su lugar, aparece un modelo más “configurativo” de socialización, basado en el aprendizaje común que hacen los diferentes grupos, ante un mundo que se transforma constantemente. Jóvenes y adultos enfrentan retos y dilemas similares, aunque lo hagan contando con diferentes experiencias de vida.

4. Teorías sociológicas de la juventud y políticas públicas

Las teorías sociológicas contemporáneas de la juventud, presentadas anteriormente, tienen una influencia importante sobre las políticas públicas en Brasil hoy en día, tanto sobre las llamadas políticas sociales como sobre los programas educativos “no escolares” o no formales. Contribuyen con la crítica a las nociones limitadas sobre la juventud que siguen presentes en las políticas sociales, y a la vez, favorecen la propuesta de políticas que se basan en sus concepciones. Sintéticamente, se puede decir que, desde la década de 1990 hasta la actualidad, en Brasil, se presentaron dos concepciones de la juventud como polos opuestos en la praxis de las instituciones socioeducativas y de políticas públicas: la juventud como un problema social y los jóvenes como sujetos sociales. (Castro, 2009; Brenner; Carriles; Carrano, 2005). De hecho, estas imágenes también están presentes en los discursos y en las prácticas escolares destinadas a los jóvenes, mas prefiero, por el momento, resaltar su presencia en estas otras áreas más allá de la escuela.

La juventud, leída como problema social, apareció asociada a la imagen del peligro, el riesgo o la regresión a las drogas, la promiscuidad y la violencia. Esquemáticamente, podemos decir que esta imagen fue utilizada como motivo y justificativa de muchas acciones socioeducativas de proyectos e instituciones del llamado “tercer sector”, sus organizaciones no gubernamentales (ONG) y fundaciones empresariales, así como de las primeras políticas públicas para la juventud del gobierno federal en la década de 1990 en Brasil (Spósito; Carrano, 2007). Incluso hoy en día, como justificativa bien o mal disfrazada, asumida, o, incluso, como “acto fallido”, la imagen de la juventud como problema, la juventud peligrosa, aún aparece como un elemento importante de estas acciones y políticas. El principal ejemplo de esto, que será mejor abordado próximamente, es el ProJovem (Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes). Otro ejemplo lo constituyen los diversos programas sociales, efectuados por ONGs y fundaciones en las denominadas zonas “vulnerables”, como las “comunidades” cariocas que reciben UPPs (Unidades de Policía Pacificadora), utilizadas para capturar supuestas energías juveniles peligrosas, más que para promover su condición de ciudadanos en condiciones de igualdad con los jóvenes que moran en otros sitios de la ciudad (Arantes, 2014).

En cuanto al joven como sujeto social, este concepto tiende a reconocer la importancia de escuchar, comprender y tener en cuenta las voces de la juventud en el mundo público: en la escuela, el trabajo y la política, incluso en la formulación de políticas públicas para la juventud. Pero hay diferentes acepciones. En primer lugar, está la del protagonismo juvenil, una idea nacida en el mundo de las fundaciones empresariales (según Tommasi, 2005) que influyó en la ponderación de que los jóvenes que participan en los programas estatales de transferencia de ingresos deben proponer y llevar a cabo una “acción comunitaria”. Sin embargo, este tipo de acciones, como barrer calles y pintar escuelas, tienen un alcance y una eficacia cuestionables. Se espera que los sujetos, tan excluidos como ya lo son de beneficios sociales y oportunidades económicas, resuelvan los problemas de su localidad, justo donde hay más falta de instalaciones y servicios públicos (Spósito; Corrochano, 2005). También está la acepción según la cual se usa el protagonismo como una táctica para la creación de consenso, asumida tanto por proyectos de

ONG como por políticas públicas de amplio espectro, en las cuales los jóvenes son involucrados en discusiones sobre aspectos secundarios de políticas o proyectos - en general, detalles sobre la ejecución de las actividades - pero son excluidos de las decisiones más importantes, incluso en lo que respecta a la necesidad de estas acciones. (González; Guareschi, 2009; Souza, 2009).

La versión más interesante del joven como sujeto social, asumida, por ejemplo, por los Observatorios de la Juventud de la UFF (Universidade Federal Fluminense) y de la UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), considera que el joven debe ser reconocido como ciudadano activo y participativo.

Considerar a los jóvenes como sujetos no se limita a una opción teórica. Se trata de un enfoque metodológico y ético, no sólo durante el proceso de investigación, sino también en mi vida diaria como educador. La experiencia de la investigación me mostró que ver y tratar al joven como sujeto capaz de reflexionar, decidir sus propias posiciones y acciones, es un aprendizaje que requiere un esfuerzo de auto-reflexión, distanciamiento y autocrítica (Dayrell, 2003, p. 44).

En el punto medio entre la juventud como peligro y la juventud como sujeto, está la concepción legitimada por las teorías tradicionales de la juventud, también importantes en el corazón de las instituciones educativas: la juventud como transición, para su socialización y para la garantía de la integración social. En cierto modo, esta concepción se completa con la noción de la juventud como peligro, incluso constituye la imagen positiva de la juventud que se ofrece como un remedio ante el riesgo de desviación y de regresión que se cierne sobre los jóvenes (Spósito; Carrano, 2007). Las imágenes de la juventud como peligro y de la juventud como transición, combinadas, refuerzan el poder de las instituciones sociales y de los adultos sobre los jóvenes, tratados como seres vulnerables o incapaces, porque aún están incompletos, en formación. Estas imágenes usualmente no tienen en cuenta las diferentes perspectivas de los jóvenes sobre el mundo y el tiempo, subvaloradas ante la supuesta superioridad de la “experiencia” de los adultos. Obstaculizan el diálogo entre las generaciones, porque llevan a pensar que los adultos no tienen nada que aprender de los más jóvenes, que son sólo el objetivo de la acción de formación de los más experimentados (Brook, 2014). Se supone que los adultos no pueden experimentar nuevas transformaciones, como si ya fuesen “seres completos” (Oliveira, 2004).

Hay, por último, otro concepto en este medio término, más cerca, sin embargo, del polo de la juventud como sujeto: la juventud como un derecho. Este concepto le debe mucho a la noción de moratoria psicosocial y, especialmente en Brasil, está afiliado a las propuestas de los movimientos en defensa de los derechos de los niños y adolescentes que dieron lugar al ECA (Estatuto de los Niños y Adolescentes). Aunque importante como proyecto civilizatorio, existen limitaciones en la idea de una red jurídica e institucional de protección a la juventud guiada por un modelo construido para la infancia y la adolescencia (y que aproximó al adolescente más al niño que al joven), sobre todo porque hay cierta infantilización de la juventud. Es más consistente una concepción acerca de los ciclos de vida que comprenda las especificidades y el potencial de todas las edades (Moll, 2014). Por ejemplo, la pubertad lleva a los adolescentes a una relación diferente con su cuerpo en comparación con el niño. Otro ejemplo es que los jóvenes en su relación con la vida pública y con los adultos, tienden a adquirir una mayor autonomía en comparación con los más nuevos. Sin embargo, la concepción de la juventud como derecho fue un paso hacia una noción más amplia de ciudadano: que pasó a ser entendido no sólo como un portador de derechos, sino como actor, agente, sujeto presente en la vida pública y en las decisiones políticas.

Sin duda hay tendencias recientes muy positivas. En primer lugar, los sociólogos de la juventud y la educación apelan a un diálogo más abierto y franco entre las escuelas secundarias y las culturas juveniles (Dayrell, 2007; Martins; Carrano, 2011). A través de este diálogo, los educadores, más allá de la educación formal, podrían dejar de ver las vivencias de los jóvenes como una simple barrera para el aprendizaje o un desvío y podrían considerar la riqueza de las creaciones de la juventud como un vehículo para la construcción de conocimientos escolares más significativos. En segundo lugar, los mismos pensadores, pero también, los líderes políticos, al menos retóricamente, consideran la importancia de las voces activas de los sujetos jóvenes en la construcción de políticas sociales para la juventud en particular y para la vida pública en general (Carrano, 2011).

Sin embargo, hay al menos dos limitaciones o problemas a tomar en cuenta. La primera limitación es que todavía parece ser reducido el resultado de apelar al diálogo entre las escuelas y las culturas juveniles, lo que determina que continuamente sea identificada la falta de sentido que tiene la enseñanza media para los jóvenes (Ribeiro, 2011). El sistema educativo tiene dificultades para integrar a los “otros” -especialmente a los estudiantes de las clases bajas- en su funcionamiento y en la elaboración de su currículo. Sigue siendo fuerte la concepción estrictamente propedéutica que reduce la enseñanza a la preparatoria para la educación superior (o incluso menos, para los exámenes de ingreso). Prevalece también una concepción homogeneizadora del currículo, con dificultades para tener en cuenta las experiencias y las características de los diferentes sujetos que anteriormente estaban excluidos de la escuela secundaria y ahora alcanzan este nivel (Arroyo, 2014). Mientras las perspectivas poscríticas indican la diversidad de transiciones y la complejidad de la socialización de los jóvenes, las concepciones hegemónicas en la escuela secundaria continúan impregnadas de las nociones tradicionales sobre la condición juvenil, carentes de sentido propio, ya que la juventud es pensada sólo como etapa preparatoria para cumplir con los patrones predefinidos y estrechos de la vida adulta.

La segunda limitación es la presencia, latente en general, de las concepciones de la juventud como peligro, simplemente como fase de socialización o como mera “protagonista” de acciones comunitarias en el marco de las políticas de transferencia de ingresos para jóvenes pobres. Predomina, como argumento, la idea de que se debe llevar a cabo la “inclusión” de los excluidos a través de un proyecto de salvación que ofrezca “capacitaciones” y valores civiles a los sujetos jóvenes “vulnerables”, a los cuales se debe conducir a una posición más estable (aunque subalterna) en la estructura social. La principal de las políticas públicas de juventud (PPJs) en Brasil ostenta en su propio nombre esta concepción tan restringida sobre la juventud: Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes. El ProJovem, dirigido a los jóvenes de las capas más pobres de la clase obrera, trató oficialmente a estos jóvenes como “vulnerables”, “en situación de riesgo” o “excluidos”. Estos, que serían los más interesados en definir el sentido de juventud y educación para las PPJs, tuvieron una participación poco significativa en la propuesta. En su lugar, fueron objeto de diversos discursos y representaciones, donde se combinaban diferentes imágenes, que incluso llegaban a ser contradictorias, en particular, la imagen de la juventud problema combinada con la de joven como sujeto de derechos, y la concepción de las prácticas educativas como una forma de ocupar el tiempo libre (en busca de alejar a los jóvenes de las calles) combinada con la formación para la ciudadanía. Varios estudios han indicado estas contradicciones y limitantes (como Moraes; Nascimento; Melo, 2012) que nos hacen defender la necesidad de políticas sociales y educativas radicalmente diferentes para los jóvenes.

Consideraciones finales

En junio del 2013, las instituciones políticas y de la sociedad civil y, de hecho, la mayoría de nosotros, fueron sorprendidas por las manifestaciones masivas perpetradas principalmente por el MPL (‘Movimento Passe Livre’). En unos pocos días, parecía arruinarse la legitimidad de las políticas sociales y educativas construidas durante décadas por los últimos gobiernos federales. Estas políticas ponían énfasis en la “inclusión” social de los otrora “excluidos” por medio del consumo, más que del acceso a derechos sociales y servicios públicos de calidad. Políticas que presentaron la educación para jóvenes como “bien” o “servicio” para la adquisición de habilidades en favor de la “empleabilidad”, y no como un derecho social que consolidaría la formación de un ciudadano crítico y participativo.

Las Jornadas de junio de 2013, aun con sus contradicciones, nos recuerdan la capacidad, a menudo descuidada, de la acción autónoma de los jóvenes y sus colectivos y movimientos. Fueron un gran proceso educativo y de autoformación, que recuerda el derecho de todos al espacio público, a la movilidad urbana y a expresarse libremente - a pesar de que las porras, el gas lacrimógeno y las balas (casi siempre) de caucho de las fuerzas represivas trataron de demostrar lo contrario. Las Jornadas nos recordarán lo que Castro (2009) ha venido indicando: los jóvenes pueden ser, y son, sujetos políticamente activos, sus acciones son totalmente políticas, dotadas de la capacidad de politizar cuestiones que, si no fuera por su intervención, se quedarían relegadas al mundo privado.

Las Jornadas nos llevan a la pregunta: ¿El reconocimiento de los jóvenes como sujetos por las autoridades públicas fue sólo retórico? ¿Hasta qué punto, incluso con mecanismos institucionales, como el Consejo de la Juventud y las Conferencias Nacionales de Juventud, las quejas, angustias e insatisfacciones de los jóvenes brasileños han sido realmente escuchadas? ¿En qué medida las Jornadas de Junio de 2013 no fueron el modo forzoso y abrasador de estos jóvenes de hacerse, realmente, sujetos, hablando y actuando por vías no institucionales y en formas no tradicionales de participación política?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.

ARANTES, P. Depois de junho a paz será total. In: _____. **O novo tempo do mundo: e outros ensaios sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 353-460.

ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 53-74.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

BRENNER, A.; LÂNES, P.; CARRANO, P. A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: processos sociais e propostas políticas. In: **JOVENes**, México, ano 9, n. 22, p. 202-219, jan./jun. 2005.

- BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.
- CALVO, E. El envejecimiento de la juventud. In: **Revista de Estudios de Juventud**, Madri, n. 71, p. 11-19, dez. 2005.
- CARRANO, P. C. **Jovens, escolas e cidades**: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. Comunicação. II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em https://www.academia.edu/1204543/Jovens_escolas_e_cidades_entre_diversidades_desigualdades_e_desafios_a_convivencia Acesso em: 20 mar. 2014.
- CASTRO, J. P. M.. **A invenção da juventude violenta**. Análise da elaboração de uma política pública. Rio de Janeiro: Laced, 2009.
- CASTRO, L. R. de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisas**, v. 25, n. 4, p. 479-487, 2009.
- DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ERIKSON, E. **Sociedad y adolescencia**. 11 ed. México: Siglo Veintiuno, 1987.
- GONZALEZ, Z. K.; GUARESCHI, N. M. de F. O protagonismo social e o governo de jovens. In: **Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 1, p. 37-57, 2009. Disponível em: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> Acesso em: 10 fev. 2014.
- HALL, S.; JEFFERSON, T. (Org.). **Resistance through rituals**. Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Hutchinson, 1982.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de Antropologia Simétrica. Rio de Janeiro: 34, 1994.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**. O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. (Org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.
- MARTINS, C. H.; CARRANO, P. C. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. In: **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.
- MOLL, J. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MORAES, L. C. S.; NASCIMENTO, I. V. do; MELO, M. A. (Org.). **Pro Jovem**: escola, trabalho e cidadania na contramão do discurso instituído? Curitiba: Champagnat, 2012, p. 129-154.
- OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27931/29703>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.
- PARSONS, T. A classe como sistema social. In: BRITTO, S. (Org.). **Sociologia da juventude**. Volume III. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 47-76.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-24, maio/ago. 1997.

RIBEIRO, E. Políticas Públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, F.; FREITAS, M. (Org.). **Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2011, p. 25-44.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPÓSITO, M. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. In: **Educação & Realidade**. v. 38, n. 2, p. 83-104, jul.-dez. 2008.

SPÓSITO, M.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FÁVERO, O. et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 179-215.

SPÓSITO, M.; CORROCHANO, M. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. In: **Tempo Social**. São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005, p. 141-172.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. In: **Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

TOMMASI, L. Abordagens e práticas de trabalho com jovens: um olhar das organizações não governamentais brasileiras. In: **JOVENes**, México, ano 9, n. 22, p. 246-267, jan./jun. 2005.

Resumen

El artículo analiza algunas de las principales teorías desarrolladas por sociología de la juventud, a partir de finales del siglo pasado, destacando sus diferentes concepciones de la juventud y la evaluación de algunos de sus principales implicaciones para las políticas públicas en el Brasil contemporáneo. Se basa en una revisión bibliográfica de la producción contemporánea de la sociología de la juventud, cotejada con las teorías tradicionales y las críticas de los jóvenes. Entre las teorías post-críticas, pone de relieve el trato de la socialización activa e implicaciones en las denominadas políticas públicas para jóvenes, en particular, la noción de la juventud como sujeto social y de sus posibilidades y limitaciones en el campo de la educación.

Palabras clave:

sociología de la juventud, educación, socialización, las políticas públicas.

FECHA DE RECEPCIÓN: 20/10/15

FECHA DE ACEPTACIÓN: 30/01/17



Luís Antonio Groppo

Doctor en Ciências Sociais por la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Profesor de la Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Brasil, donde coordina el Grupo de Estudios sobre la Juventud de Alfenas. Es investigador del CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico), para el cual desarrolla la investigación "A dimensão educativa das organizações juvenis".

E-mail: luis.groppo@gmail.com