

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica revisada por pares
acceso abierto e independiente y multilingüe



Arizona State University

Volume 22 Número 63

30 de junio de 2014

ISSN 1068-2341

**La *permanencia escolar* en la Educación de Jóvenes y Adultos:
propuesta de categorización discursiva a partir de las
investigaciones desde 1998 hasta 2012 en Brasil**

Gerson Tavares do Carmo

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

&

Cintia Tavares do Carmo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Citação: Carmo, G. T. & Carmo, C. T. (2014). A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(63). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>. *Dossiê Educação de Jovens e Adultos II*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva**

Resumen: El presente trabajo se configura como un ensayo respecto de la noción de permanencia escolar, con foco en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Considerando que el término permanencia, a partir de 2017, es mencionado cada vez con más frecuencia en los títulos de las publicaciones investigadas, se entiende que la preocupación para definir mejor o delimitar los aspectos implicados en *permanecer en la escuela* anuncia cambios en la forma de referirse a la evasión o al fracaso escolar de jóvenes y adultos. Si el sentido común, de alumnos y gestores, atribuyó al alumno la responsabilidad por su evasión o su fracaso escolar, las crecientes formulaciones en torno de la noción de permanencia, aunque de forma incipiente, van a indicar situaciones, empíricas o no, en las cuales otros operadores educativos, además del alumno, asumen colectivamente tal responsabilidad. El primero objetivo de este ensayo es categorizar las formas de el término *permanencia escolar*.

** Versión traducida por Diana Paola Gutierrez Diaz -CV 3231946905823780; Fernanda Soares Luz - CV 9285962355319454; Ileana Celeste Fernandes Franzoso - CV 9160696812381037; Luz Maritza Mantilla Chanagá - CV 2707271046046493

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA

Artículo recibido: 1/3/2013
Revisiones recibidas: 11/8/2013

The school attendance in Education for Youth and Adults: discursive categorization proposed research from 1998 to 2012 Brazil

Abstract: The present study was designed as a test in relation to the notion of school attendance, with a focus on Youth and Adult Education (EJA). Considering that the term permanence, from 2007, is mentioned with increasing frequency in the titles of publications investigated, it is understood that the concern to better define or delineate the issues involved with staying in school announces changes in the way we reflect on dropout and failure of school youth and adults. If common sense, from students to managers, gives the student the responsibility for their evasion or school failure, the growing formulations about the notion of *permanence*, although in an incipient way, will point to situations, empirical or not, in which other educational operators, besides the student, assume collectively such responsibility. The first goal of this article is to categorize ways to approach the term *school permanence*, directly or indirectly related to the EJA, present in thirty one national publications, in the period from 1998 to 2012. The second is to point that the researchers approaches can be considered as a genesis of collective construction, even if still in dispersed formation, given that, as we infer, choose the object *school permanence* because they take it as a place of *instituting experience* to act, reflect and write under the principle of the quality education right. The discussion is conducted through the notion of *instituting experience* of writing about *school permanence* in tension with an established discourse about school evasion among youth and adults.

Keywords: Young and Adult Education, PROEJA, school permanence, right to education.

A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil

Resumo: O presente trabalho configura-se como um ensaio a respeito da noção de *permanência escolar*, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando que o termo *permanência*, a partir de 2007, é mencionado cada vez com maior frequência nos títulos das publicações investigadas, entende-se que a preocupação em melhor definir ou delimitar os aspectos implicados no *permanecer na escola* anuncia mudanças no modo de refletir sobre a evasão e o fracasso escolar de jovens e adultos. Se o senso comum, de alunos e gestores, atribui ao aluno a responsabilidade pela sua evasão ou fracasso escolar, as crescentes formulações em torno da noção de *permanência*, embora de forma incipiente, vão apontar para situações, empíricas ou não, nas quais outros operadores educacionais, além do aluno, assumem coletivamente tal responsabilidade. O primeiro objetivo deste ensaio é categorizar as formas de abordar o termo *permanência escolar*, relacionadas direta ou indiretamente com a EJA, presentes em trinta e uma publicações nacionais, no período entre 1998 a 2012. O segundo é apontar que as abordagens dos pesquisadores podem ser consideradas como uma gênese de construção coletiva, mesmo que ainda em formação dispersa, tendo em vista que, como inferimos, escolhem o objeto *permanência escolar* pelo fato de o tomarem como um lugar de *experiência instituinte* para agir, refletir e escrever sob o princípio do direito à qualidade da educação no Brasil. A discussão é conduzida por meio da noção de *experiência instituinte* de escrever sobre a *permanência escolar* em tensão com um discurso estabelecido sobre a evasão escolar entre jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; *permanência escolar*; direito à educação.

El terreno de la investigación

La expresión *permanencia escolar* nos llamó la atención por la primera vez, al final de 2009, cuando fue concluida una revisión bibliográfica de cien publicaciones académicas al respecto de evasiones y retornos escolares en la Educación De Jóvenes y Adultos (EJA) para una investigación de doctorado. En la ocasión, fue preciso buscar también publicaciones sobre *permanencia escolar* para tejer comentarios sobre un gráfico del tiempo de la permanencia de los alumnos de EJA en un

cierto municipio. No obstante, encontramos apenas tres trabajos que mencionaban el término *permanencia* en el título. De esos tres encontrados, apenas en uno, la *permanencia* era tratada con el objeto de investigación.

La enorme diferencia generó extrañeza. ¿Por qué el exceso de trabajos con foco en la evasión, si la *permanencia escolar* es su correspondiente deseado? En su momento, se pensó la posibilidad de ese “fenómeno” fuera fruto de un discurso construido (Orlandi, 2005) y naturalizado en torno de la evasión escolar en la EJA. Luego, el discurso circulante sobre la evasión no la explica, pero, por el contrario, la refuerza, vinculando recursivamente los bajos resultados de la modalidad, principalmente, al desinterés de los jóvenes o al cansancio y necesidad de trabajo entre los adultos (Carmo, 2010). Ese descubrimiento fue reforzado por el trabajo de Mileto (2009)¹ que discutía con profundidad, estrategias de *permanencia escolar* en grupos de EJA, de los años finales de la educación primaria, en escuelas públicas.

En el 2012, después de dos años de las primeras reflexiones, volvimos al tema de la *permanencia escolar*, a partir de una nueva revisión bibliográfica, aun con una misma curiosidad y un extrañamiento sobre esa posible tendencia de estudio diferenciada sobre las “idas y venidas” de jóvenes y adultos a la escuela.

En esta retomada del tema, nos preguntamos: ¿por qué son encontrados tan pocos estudios exclusivos sobre la *permanencia escolar*, si desde la Ley de Directrices e Bases de la Educación Nacional (LDBEN n. 9394), en su artículo 3º Inciso I, está legitimada institucionalmente por el “principio de la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia”? Y en la dirección contraria, ¿por qué tantos trabajos popularizan la expresión “acceso y permanencia en la escuela” como si fuera una palabra compuesta de significado único, sin dar visibilidad específicamente a la *permanencia*? E finalmente, ¿por qué la visibilidad de esa expresión no interesó a la academia por más de una década (después de 1996) y la de la evasión escolar sí, si esta última no consta en ningún artículo de la LDBEN vigente? Esas fueron preguntas problematizadoras que intencionalmente apuntaremos y pensaremos sobre ellas de un punto de vista, a partir de una expresión de Bourdieu (1988), que destaca el “pensamiento impensado” para producir categorías con las cuales podremos delimitar nuestro pensar.

Utilizamos la internet como soporte para la búsqueda de títulos con el término *permanencia* en bancos de tesis dispuestos por universidades brasileras y en revistas científicas disponibles en *Google scholar*, en lengua portuguesa. De este modo, fueron desconsiderados trabajos o proyectos sobre *permanencia* no producidos en instituciones o sectores de investigación, públicos o privados.

Observamos, también, la existencia de investigaciones que abordan el término *permanencia* fuera del viés de la educación, por ejemplo: permanencia de ancianos en asilos y permanencia en filas que fueron igualmente desconsiderados.

Antes de iniciar la búsqueda, definimos el recorte temporal. Establecimos el intervalo de diciembre de 1996 a octubre de 2012. El límite inicial coincide con el mes de homologación de LDBEN n 9394/96. El límite final fue el mes de en que, arbitrariamente, decidimos cerrar la búsqueda debido al plazo que teníamos para la presentación del ensayo.

Aunque Haddad, en 1987 (p. 33), haga alusión a la expresión *permanencia escolar* para explicar diferencias de género, cuando compara la investigaciones de la década de 1970, y, en 1988, la

¹Mileto, Luiz Fernando. Tesis defendida en agosto de 2009, en la Universidad Federal Fluminense, bajo la orientación del Prof. Osmar Fávero, con el título *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. (En el mismo barco, alentando, ayudándose mutuamente para no desistir: estrategias y trayectorias de permanencia en la Educación de Jóvenes y Adultos).

Constitución Federal (CF) de Brasil, en el artículo 206², Inciso I; preferimos hacer el recorte temporal a partir de la LDBEN n. 9394/96 porque será en esta ley que la expresión tendrá desdoblamiento³ que amplían la comprensión y el sentido expreso en el artículo 206 de la CF (1988), posibilitando que la sociedad reivindique ese derecho constitucional).

Considerado el recorte temporal, el primer criterio fue reunir investigaciones que trataban apenas de la *permanencia* con sesgo en la educación, independiente del área de conocimiento del investigador (Educación sociología, económica etc.) del nivel de enseñanza/ modalidad de educación (Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Profesional Técnica, Educación a Distancia, Educación Técnica de Nivel Secundario, Educación Superior etc.) en este grupo encontramos 44 publicaciones.

De las 44 publicaciones encontradas, 70% de ellas, en un total de 31, abordaron, directa o indirectamente, sujetos alumnos de EJA. De esa forma, fue sobre ese *corpus* de 31 publicaciones que desarrollamos en nuestro trabajo. Las otras 13 publicaciones, en su mayoría, nos sirvieron en dos direcciones: a) constatar que la preocupación con la *permanencia escolar* abarca todos los niveles de la enseñanza y modalidades de educación cuyos sujetos alumnos tienen más de quince años; b) reunir diferentes abordajes del tema, ampliando y profundizando así la discusión sobre *permanencia escolar* de alumnos oriundos de las camadas populares.

De ese total de publicaciones, tres son tesis, 14 son disertaciones y 14 son artículos académicos dentro de ellas 26, (84%) tienen la palabra *permanencia* en el título, y cinco presentan términos similares como: Trayectoria interrumpida, longevidad escolar, entre otras. Considerando que la publicación más antigua encontrada es de 1998, y las más recientes de 2012, las 31 publicaciones⁴, están distribuidas en un periodo de 15 años, a pesar de que nuestro criterio de corte remonta a 1996, año de la homologación de la LDBEN n. 9394.

Es esta nueva investida de revisión de literatura sobre *permanencia escolar*, fue con curiosidad que observamos un interés creciente por la temática con el pasar de los años. Para efecto de comparación y de contextualización histórica establecimos recortes temporales coincidentes con los periodos de gobierno desde 1996, considerando que el Estado es el principal inductor de políticas públicas definidas por ley, y que cada gobierno posee características propias, diferenciándose en cuanto a las prioridades de inversión en la EJA.

De esta manera, en el periodo de 1996 a 2002 que abarca el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso, encontramos apenas una tesis (doctorado) en 1998. En el periodo de 2003 a 2006, del 1º gobierno del presidente Lula, de 2007 a 2010, ya verificamos un salto para 15 publicaciones, y en el gobierno siguiente, en los dos primeros años de la presidenta Dilma Rousseff, encontramos diez publicaciones.

En el cuadro siguiente podemos observar la evolución de la producción de las publicaciones, conforme a los periodos de gobierno:

² Art. 206 – La enseñanza será dirigida con base en los siguientes principios: I – igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela.

³ En la LDBEN n. 9394/96 la expresión aparece en cuatro de sus ocho Títulos: II – Art. 3º Inciso I; III- Art. 4 Inciso IV; IV – Art 14; y V - Art. 37 parágrafo segundo. Este último, refiriéndose a la Educación de Jóvenes y Adultos como modalidad, explicita “§ 2º El poder público, viabilizará y estimulará el acceso y la *permanencia* del trabajador en la escuela, mediante acciones integradas y complementares entre sí”.

⁴ Las 31 publicaciones seleccionadas están en lista en el apéndice 1 y clasificadas en el apéndice El primer autor de cada publicación tiene un código que permite identificar la publicación en el apéndice 2 y también en el tópico de las referencias bibliográficas, en el cual están citadas todas las publicaciones seleccionadas inclusive las que no hayan sido citadas en el cuerpo del texto. Ese procedimiento fue adoptado para que el lector interesado pueda acceder a cualquiera una de ellas.

Cuadro1.

Distribución absoluta y porcentual de las publicaciones sobre “permanencia” escolar por periodos de gobierno federal del Brasil.

1996 – 1998 1° gobierno FHC	1999 – 2002 1° gobierno FHC	2003 – 2006 1° gobierno Lula	2007 – 2010 2° gobierno Lula	2011- 2012... gobierno Dilma
1	0	4	15	11
3%	0%	13%	48%	36%

Leyenda: FHC – Presidente Fernando Henrique; Lula – Presidente Luiz Inácio Lula da Silva; Dilma – Presidenta Dilma Rousseff (Mitad del periodo de gobierno)

Fuente: Elaboración de los autores.

Si reunimos los porcentajes expresos en el cuadro 1 en dos grupos, teniendo como referencia de corte el año 2007, tendremos el primer grupo con 16% (periodo de 1996 a 2006) y el segundo con 84% (periodo de 2007 a 2012), cuya diferencia es más del quintuple (525%) de publicaciones entre un periodo y otro⁵.

El primer aspecto que destacamos para los objetivos de ese trabajo es la diferencia de cantidad de publicaciones en los dos primeros periodos citados, a lo largo de quince años (considerando que la investigación más antigua es de 1998).

Aunque no sea nuestro propósito investigar las causas de esa evolución numérica, podemos apuntar algunos factores como “pistas”⁶ probables para su ocurrencia, de modo que esas puedan contribuir en el proceso de construcción de la argumentación de ese trabajo:

- a- La reducida inversión en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en los gobiernos de FHC – un ejemplo de ese abandono puede ser verificado en el trecho a seguir, extraído de la tesis de Paiva (2005, p. 110) “el texto Directrices para la Educação de Jóvenes y Adultos en 1996 [...] trata de afirmar el pensamiento y la forma de conducir el área de la EJA por medio de las políticas públicas. Por él se observan las discrepantes concepciones metodológicas del gobierno brasileiro y la perspectiva apuntada por la Unesco/OREALC en la conducción de las actividades preparatorias y para la propia conferencia. Aunque afirmando el área como una de las prioridades del gobierno Fernando Henrique Cardoso, la lectura del texto, entre tanto, va trayendo a la luz el verdadero lugar reservado a la EJA, así como la concepción restricta – la de escolarización de quien no tuvo suceso en la escuela – con la cual los dirigentes de la SEF se pautaban para responder a las demandas de una parcela de la población que no fue atendida en la época debida por interposición de determinantes internos y externos al sistema educacional”. (BRASIL, 1996, p. 1);
- b- Los efectos del aumento de las discusiones sobre la EJA en el país, en función del elevado número de creación de foros de EJA en los 26 estados, a partir de 2003, cuando tiene inicio el primer gobierno Lula – para ilustrar esta “pista” reproducimos el resumen del trabajo de Dantas (2009, p. 1) sobre las influencias de los foros de EJA en las políticas educacionales del gobierno Lula: “La educación de jóvenes y adultos, a lo largo de la historia del país, evidencia insuficiente empeño del estado en la promoción de políticas

⁵ Este ensayo se analizó el universo de las 31 publicaciones encontradas. Mientras tanto, apoyados en la certeza de que hay más publicaciones sobre *permanencia escolar* en el intervalo delimitado, los autores lanzan la hipótesis (para futuros trabajos) de que la proporcionalidad temporal encontrada tenderá a ser mantenida.

⁶ Aquí tomamos el término “pistas” en el sentido dado por Ginzburg (2002) desde la perspectiva del “paradigma indiciary”.

que garanticen el derecho de todos a la educación. La lucha actual por la Educación de Jóvenes y Adultos va más allá de la deuda social que debe ser reparada por el Estado, ocurre principalmente, para afirmarla como un derecho. En la actualidad, esta lucha tiene como expresión los foros de EJA. Estos se constituyen como una articulación de diversos actores que se proponen discutir temas como: alfabetización, formación de profesores, calificación profesional de jóvenes y adultos etc. Está movilizándose la lucha por políticas públicas para la EJA que hagan efectivo el derecho a la educación independiente de la edad enunciada en la constitución. La presente investigación pretende comprender cómo los foros se han movilizado en la lucha por el derecho a la educación y por políticas para los jóvenes y adultos. Se supone que esos nuevos sujetos colectivos pasaron a pautar, modificar e interferir en las agendas políticas, promoviendo embates que tienen, en el diálogo, fuerte identificación. El estudio tiene su destaque por el reconocimiento de los foros como interlocutores legítimos de las instancias ministeriales. Los datos parciales de la investigación apuntan la existencia de 26 foros Provinciales y uno en el Distrito Federal, además, de 52 foros regionales que están desempeñando papel expresivo en la actualidad, en la articulación con el poder público en la formulación de políticas públicas de derecho para el área”;

- c- La casi universalización del acceso a la escuela, que permitió redireccionar esfuerzos de la lucha por la cantidad de puestos para la calidad de la educación en sala de aula, de forma a “completar” el binomio acceso y permanencia preconizado en la Constitución y en la LDBEN vigentes – en ese caso, alcanzamos la siguiente afirmación de Oliveira y Araújo (2005, p. 9) en relación a los efectos del proceso de universalización del acceso a la escuela: “[...]” la ampliación de las oportunidades de escolarización de la población generó obstáculos relativos al proseguimiento de los estudios de esos nuevos usuarios de la escuela pública, visto que no tenían las mismas experiencias culturales de los grupos que tenían acceso a la escuela anteriormente, y esta no se reestructuró para recibir esa nueva población. De esta forma, los obstáculos a la democratización de la enseñanza fueron transfiriéndose del acceso para la permanencia con el suceso en el interior del sistema escolar”.
- d- La saturación de los modelos teóricos y metodológicos de las investigaciones que se encargan de la evasión escolar, cuyos resultados apuntan como motivo de la evasión la necesidad de trabajar, o el desinterés por los estudios. Esos criterios indican responsabilidad individual de los sujetos alumnos por dejar la escuela.⁷
- e- La iniciativa, aun de forma alejada, de pensadores o instituciones que, para salir del círculo vicioso de las explicaciones “saturadas” sobre la evasión, apuestan en la permanencia como una “luz al final del túnel” de forma a orientar sus aparatos teóricos metodológicos.

Esas “pistas”, además de apuntar posibles causas de aumento de publicaciones sobre la *permanencia escolar*, contribuyeron en la conducción de las ideas y de los argumentos en la construcción de lo que, según nuestro punto de vista, define este trabajo: una revisión bibliográfica con características de ensayo, debido al pequeño número de publicaciones analizadas. Por lo tanto, el segundo aspecto que destacamos para el interés de los objetivos de este ensayo es la tímida producción académica sobre el tema. Al comparar el total de la producción sobre *permanencia escolar* con la producción entorno del tema evasión o fracaso escolar en este periodo, el número ultrapasa 1.000 (mil) publicaciones solo en el periodo de 1996 a 2007, conforme presenta Bragança (2008, p. 21). De esta forma, se puede constatar que la diferencia es abismal. Sin embargo, la “pista e”

⁷ Las “pistas” d y e no están comentadas porque son completares, conformando el objeto de nuestro ensayo.

mencionada anteriormente, puede ser una posible causa de esa diferencia. Tales iniciativas separadas de investigadores o instituciones que apuestan en la “*permanencia*” pueden ser constatadas cuando se observa la dispersión territorial de las 20 instituciones en que ocurren investigaciones sobre *permanencia escolar* (ver Apéndice 2).

Acrecentamos que, a pesar de concentradas en las Regiones del Sur (15 publicaciones) y Sudeste (13 publicaciones) – con destaque territorial para el Río Grande del Sur (8 publicaciones) y relativo destaque institucional para la UENF, UFMAG y UFRGS con 3 publicaciones cada una-, las investigaciones no dialogan entre sí, es decir, no se citan mutuamente.

En cuanto al área de conocimiento de las publicaciones, 29 son de programas de educación y tienen origen en un programa de sociología política (ver Apéndice 2).

Apenas una de ellas (Noro, 2011) cita seis referencias bibliográficas con el término *permanencia* en el título. Entendemos que la investigación de Noro (2011) consigue tal efecto porque referencia su trabajo en publicaciones de Río Grande del Sur, estado con el mayor número de instituciones investigadoras sobre *permanencia*, incluyendo tres universidades y un centro Federal de Educación Tecnológica CEFET (actual IFSUL Instituto Federal Sul-Rio-Grandense). Entre las otras investigaciones que citan trabajos con el término *permanencia* en el título, dos publicaciones citan tres referencias bibliográficas; y cuatro citan apenas una referencia bibliográfica con ese tema. En todas las demás publicaciones no hay títulos, en la bibliografía conteniendo el término *permanencia*.

En fin, para la consecución de los objetivos de este trabajo y para orientar la búsqueda de un camino metodológico que permitiera promover un diálogo entre tales publicaciones, partimos de dos aspectos supra citados, en si contrarios cualitativamente 1 – el aumento de 525% del número de publicaciones a partir de 2007, en relación con los periodos anteriores; y 2 la tímida producción académica de 31 publicaciones sobre el tema, a partir de la publicación de la LDBEN n. 9394, en 1996.

Aunque conscientes de que la creciente – pero todavía incipiente – producción académica que nos impida apuntar cualquier tendencia teórico – metodológica en las investigaciones sobre la noción de *permanencia escolar* en la EJA, nos permitimos pensar, dialogar e indagar sobre el tema en las publicaciones encontradas.

Objetivos, puntos de vista y horizontes

El primer objetivo de este ensayo es categorizar las formas de abordar el término *permanencia escolar* relacionado-directa o indirectamente con la EJA, presentes en 31 publicaciones, en el periodo entre 1998 y 2012.

El segundo objetivo es apuntar que los abordajes de los investigadores pueden ser considerados como génesis de construcción colectiva, aunque todavía en formación dispersa. Esto, porque inferimos que estos escogen el objetivo *permanencia escolar* porque lo toman como el lugar de *experiencia instituyente* para reaccionar, reflexionar y escribir sobre el principio del derecho a la calidad de educación.

En esta sección desarrollaremos lo que se entiende por *permanencia escolar* y por *experiencia instituyente*, sino también justificaremos el punto de vista de los autores de las 31 publicaciones cuando escogen el objetivo *permanencia escolar* y lo describen intuitivamente como *experiencia instituyente*.

Permanência escolar

Conforme el nuevísimo Diccionario Latino-portugués (Saraiva, 2006) la etimología de *permanecer* y *permanencia* tiene como referente al término latino *permanere* que significa quedarse hasta

el fin, persistir, perseverar, durar. El prefijo *per-*significa por completo (como en perplejo y perseverancia) y el verbo *manere* significa quedarse, continuar.

No obstante, será a partir de los sufijos *-ecer-e-ência* en la lengua portuguesa que iniciaremos nuestra discusión como *ejercicio de la paciencia del concepto*⁸, conforme presentado por Gallo (2009) con base en la obra del filósofo Gilles Deleuze.

El sufijo *-ecer* significa proceso durativo de determinada extensión de tiempo, indica comienzo de acción o entrada en un estado, como ocurre en los verbos amanecer, entristecer, crecer, padecer, envejecer.

En este sentido, la etimología de *permanencia* (estado, calidad de permanecer), como palabra derivada, no debería traer novedades porque el sufijo *-ência* tendría apenas el papel de sustantivo del verbo *permanecer*. Por eso, Lacotiz (2006, p. 322) afirma que “el sufijo posee significado y no apenas transporta la palabra de una clase a otra”, informando aspectos que contribuyen para su polisemia.

Lacotiz (2006, p. 329), al analizar el sufijo *-ança/* *-ença/* *-ância/* *-ência* en la obra del simbolista João da Cruz e Souza informa que “al contrario de lo que es afirmado en las gramáticas, los sufijos en portugués *-ança/* *-ença/* *-ância/* *-ência* poseen otros significados que no solamente “estado” o “acción o resultado de ella”, destacando que el análisis de esos sufijos, en la obra de Cruz e Souza, “nos permitió captar otros sentidos”.

La autora afirma, todavía, que de los sufijos analizados *-ência* es el más recurrente y el que posee el mayor número de significados en la obra de Cruz e Souza. De un total de 56 palabras con ese sufijo: “acto durativo de x” aparecen en 39% (como adolescencia, efervescencia); “propiedad (o características) de x” 37,5% (como en paciencia, docencia); “resultado de x” 8,92 (como en advertencia, abstinencia). Lo restante se distribuyera por más de cuatro significados: “exceso de x 3,57%” (como en corpulencia, violencia); “facultad de x” 1,78% (como en elocuencia, eficiencia); “disposición de x” 1,78 (como en benevolencia, connivencia); e “la semejanza de a x” 5,35% (como en somnolencia, coincidencia).

Lacotiz todavía destaca que la obra es de la segunda mitad del siglo XIX y que las recurrencias de los significados sufijales con mayor porcentaje – “acto durativo de x”; “propiedad (o característica) de x”; y “resultado de x” – están presentes todavía en los días actuales.

Acrecentando más informaciones en la dirección polisémica del sufijo *-ência*, a partir de Azevedo (2010, p. 17), el vocablo *permanencia* se encuentra clasificado en la categoría de CAMBIO (División VII), junto a otros siete términos: *Cambio, cesación, continuación, conversión, reversión, revolución, substitución y canje*.

⁸ El trabajo de creación o de recreación de un concepto exige paciencia porque “concepto es la institución de un acontecimiento”, suscitado por “problemas vividos en la piel, sentidos con intensidad” (Gallo, 2009, p. 181). Como no se consigue resolver los problemas de una sola vez, la paciencia es exigida en vista a los consejos ya creados, para recrear o crear el nuevo. Para Gallo (2009, p. 282), así como los problemas deben ser aquellos sentidos con intensidad, los conceptos deben ser “como efectos, que nos tocan o no, como una música”. Es el afecto que posibilita o no nuestra adhesión a la perspectiva de paciencia del concepto – sea en el proceso de recreación o creación conceptual. Para el uso de ese ensayo nos apoyamos en la definición del concepto explicitado por Deleuze e Guattari (*apud* Gallo, 2003, p. 27): “Un operador, algo que hace acontecer, que produce”. De esa forma el concepto no es una opinión, pero apropiadamente es “una forma de reaccionar a la opinión generalizada”.

Al encontrar vocablo *permanencia* en Azevedo (2010, p. 53), percibimos que está antecedido por la expresión entre paréntesis (*Ausencia de cambio*) y seguido de 39 ideas a fin. Conseguimos organizar 36 de ellas, según los tres significados más frecuentes para el sufijo –“ência” encontrados por Lacotiz, disponiéndolas en orden de alfabético en el cuadro a seguir:

Cuadro 2.

Ideas a fin con el vocablo “*permanencia*”, considerando la polisemia del sufijo “–ência”, encontrada por Lacotiz en la obra de João Cruz e Souza.

“acto durativo de x”	“propiedad (o característica) de x”	“resultado de x”
conservación, constancia, desafío a la acción del tiempo, insistencia, manutención, mantenimiento, persistencia, resistencia, sobrevivencia, subsistencia, preservación.	calma, calmaría, estabilidad, estancamiento, inmovilización, inercia, marasmo, aburrimiento, monotonía, quietud, reposo, rutina, tautomería, tranquilidad.	inmanencia <i>status quo</i> , intangibilidad, conservatismo, tradicionalismo, firmeza, efectividad, <i>uti possidetis</i> (usucapión), obstinación.

Fuente: Elaboración de los autores.

Se admitió que fuera posible lanzar duda sobre el lugar más apropiado para cada una de las ideas a fin con *permanencia* en el cuadro arriba, lo mismo no es posible admitir en relación al sufijo “–ência”, en el vocabulario *permanencia*. Siguiendo el raciocinio de Lacotiz, es posible constatar que el vocablo también presenta polisemia suficiente para contrariar la regla de que un sufijo “apenas transporta la palabra de una clase a otra.”

De esa polisemia se destacan los significados que, por un lado, atienden a la situación de “ausencia de cambio” – inercia, inmovilismo, aburrimiento, quietud, monotonía; y, por otro lado, los significados que contradicen esa situación, porque están asociados a la noción de duración y, por tanto, sujetos a la transformación por la acción de tiempo.

Si pensamos en diferentes instituciones en que un individuo puede permanecer – escuela, hospital, asilo – veremos que cada institución se adecua mejor a algunos significados de que a otros. Por ejemplo, atribuir a la *permanencia escolar* en la EJA los significados de resistencia, insistencia o sobrevivencia es mucho más adecuado y coherente con la realidad que viven los jóvenes y adultos en la institución escuela, de los que los demás significados constantes del cuadro 2. Esto porque, como afirma Santos (2007, p. 42) la permanencia no es “apenas la presencia física del alumno en el aula” y ni el aula es “un lugar de silencio”, conforme Martins (2006, p. 18).

La investigadora Dyane Reis (2009a), en tesis doctoral explora ese contraste presente en la polisemia de la palabra *permanencia*, cuando el significado del sufijo “–ência” se refiere a “acto durativo x”.

En un primer abordaje, la investigadora cita la descripción de *permanencia* dada por el filósofo David Lewis (1986 *apud* Reis, 2009a, p. 67): “Una cosa persiste si y solamente si, existe a lo largo de un tiempo, asumiendo partes temporales diferentes o estadias en tiempos diferentes, aunque ninguna de esas partes esté completamente presente en más de un momento temporal”. A partir de ahí, Reis (2009a, p. 68) dice que “la persistencia corresponde al modo como algo dura en el tiempo” y observa que “se delinea aquí una asociación entre permanencia y persistencia, por un lado, y una relación directa entre permanencia y tiempo, por otro”.

El segundo abordaje de Reis se apropia de la concepción filosófica de permanencia en Kant, en la obra *La Crítica de la Razón Pura*, conforme la autora, Kant (*apud* Reis 2009a, p. 68) al tratar de la permanencia también la describe como proceso de duración: “El cambio que se opera no se

refiere al tiempo en sí, mas solo a los fenómenos del tiempo [...] el cambio es, pues, un modo de existir que resulta, en otro modo de existir, del mismo objeto”.

Reis (2009a, p. 68), después de desarrollar sus argumentos en los dos abordajes, los sintetiza articulándolos con elementos de la noción de transformación, remitiéndolos a los trueques humanos – por tanto, simbólicos – de experiencias por medio del dialogo:

De un modo general, se puede decir que la permanencia es, pues, duración y transformación; es el acto de durar en el tiempo, pero sobre otro modo de existencia. La permanencia trae, por tanto, una concepción de tiempo que es cronológica (horas, días, semestres, años) y otra que es la de un espacio simbólico que permite el diálogo, el trueque de experiencia y la transformación de todos y de cada uno [...] siendo así, permanencia es el acto de durar en el tiempo que debe posibilitar no solo la constancia del individuo, como también la posibilidad de transformación y existencia. La permanencia debe tener el carácter de existir en constante hacer y, por tanto, ser siempre transformación. Permanecer es estar y ser *continuum* en el flujo del tiempo, (trans) formado por el diálogo y por los trueques necesarios y constructores.

Conduciendo su raciocinio para la realidad de su objeto de investigación – la permanencia de negros en la universidad – Reis (2009b, p.4) toma el concepto en cuanto *continuum* a través de los tiempos que determina la perpetuación del fenómeno, y propone una definición de permanencia como:

[...] el acto de continuar que permita no solo la constancia del individuo, mas también la posibilidad de existencia con sus pares. Permanecer no puede ser entendido aquí, con el simple acto de persistir a pesar y sobre todas las adversidades, pero la posibilidad de continuar estando dentro; estando junto; estando “in”. Ya que, según Kant, solo por lo permanente recibe la existencia, en las diferentes partes de la serie sucesiva del tiempo, una cantidad que se denomina duración. Y esta duración implica en un reconocimiento también por el otro.

El segundo abordaje de Reis se apropia de la concepción filosófica de permanencia en Kant, en la obra La Crítica de la Razón Pura, conforme la autora, Kant (*apud* Reis 2009a, p. 68) al tratar de la permanencia también la describe como proceso de duración: “El cambio que se opera no se refiere al tiempo en sí, mas solo a los fenómenos del tiempo [...] el cambio es, pues, un modo de existir que resulta, en otro modo de existir, del mismo objeto”.

Reis (2009a, p. 68), después de desarrollar sus argumentos en los dos abordajes, los sintetiza articulándolos con elementos de la noción de transformación, remitiéndolos a los trueques humanos – por tanto, simbólicos – de experiencias por medio del dialogo:

De un modo general, se puede decir que la permanencia es, pues, duración y transformación; es el acto de durar en el tiempo, pero sobre otro modo de existencia. La permanencia trae, por tanto, una concepción de tiempo que es cronológica (horas, días, semestres, años) y otra que es la de un espacio simbólico que permite el diálogo, el trueque de experiencia y la transformación de todos y de cada uno [...] siendo así, permanencia es el acto de durar en el tiempo que debe posibilitar no solo la constancia del individuo, como también la posibilidad de transformación y existencia. La permanencia debe tener el carácter de existir en constante hacer y, por tanto, ser siempre transformación. Permanecer es estar y ser *continuum* en el flujo del tiempo, (trans) formado por el diálogo y por los trueques necesarios y constructores.

Conduciendo su raciocinio para la realidad de su objeto de investigación – la permanencia de negros en la universidad – Reis (2009b, p.4) toma el concepto en cuanto *continuum* a través de los

tiempos que determina la perpetuación del fenómeno, y propone una definición de permanencia como:

[...] el acto de continuar que permita no solo la constancia del individuo, mas también la posibilidad de existencia con sus pares. Permanecer no puede ser entendido aquí, con el simple acto de persistir a pesar y sobre todas las adversidades, pero la posibilidad de continuar estando dentro; estando junto; estando “*in*”. Ya que, según Kant, solo por lo permanente recibe la existencia, en las diferentes partes de la serie sucesiva del tiempo, una cantidad que se denomina duración. Y esta duración implica en un reconocimiento también por el otro.

A partir de esta asociación entre pertenencia y reconocimiento social, la investigadora propone una primacía de la relación de coexistencia de los pares sobre la existencia individual, denominadas *permanencia simbólica* y *permanencia material*, respectivamente:

Ser reconocido, ser visto por el otro es la condición de la existencia simbólica “yo solo existo si el otro me reconoce”. Y si el otro me reconoce como un legítimo, aumentan mis chances de hacer parte, de estar junto. [...] Siendo así, nuestro concepto de permanencia posee una relación directa con la coexistencia de dos individuos en primer lugar y su existencia en segundo lugar. Vamos aquí entonces, llamar la coexistencia de permanencia simbólica y la existencia de permanencia material. (Reis, 2009b, p. 5).

Reis (2009b) entiende, por lo tanto, permanencia simbólica como condiciones que permean posibilidades “que los individuos tienden a identificarse con el grupo, ser reconocido y de pertenecer a él”; y permanencia material como condiciones de subsistencia, esto es, recursos materiales y financieros necesarios a la existencia individual como estudiante.

Como es posible observar, de la misma manera no tratando de *permanencia* en el campo de la educación de Jóvenes y Adultos, pero sí de la permanencia de estudiantes negros en la educación superior, Reis (2009b) en su trabajo lanza pistas conceptuales para la discusión académica del término. Tomamos tales pistas sobre la perspectiva de una construcción colectiva en el *ejercicio de la paciencia del concepto de permanencia escolar*. El objetivo tuvo como propósito la expansión de las búsquedas teórico – metodológicas, más allá de las macro políticas aligeradas que ávidamente intentan aumentos de los índices de flujo escolar, pero, principalmente, las que puedan estar más próximas de los operadores de la educación, en la construcción de micropolíticas comprometidas y perseverantes en el camino de la calidad de enseñanza para poblaciones desfavorecidas económicamente.

Experiencia instituyente

Aquí nos apropiamos de la categoría *experiencia instituyente* desarrollada por Linhares (2007) junto al equipo del “*Centro de Referência e Documentação em Experiências Instituinte*” (CRDEI/UFF). Sus investigaciones sobre *Experiencia instituyente* en Escuelas Públicas, congrega toda una bibliografía referente a las reformas educacionales, innovaciones y movimientos Instituyentes en la escuela. Además, agrega instrumentos epistemológicos para percibir otros tipos de relaciones pedagógicas, todavía embrionarias, que prometen ensanchar prácticas y concepciones de conocimiento escolar por medio de los cuales objeto y sujeto se inter penetran y se conjugan con la vida, asumiendo la responsabilidad de ejercitarla de forma respetuosa e inclusiva representativa de una educación de calidad.

Escribir sobre una *experiencia instituyente* no se confunde con el escribir sobre lo nuevo, o una novedad, pero sobre el desafío y tensiones vividos por el propio investigador en clase, en búsqueda de la comprensión del origen de la permanencia escolar. El punto de vista de un investigador que

escribe sobre experiencia de otro es radicalmente distinto del punto de vista del investigador que escribe a partir de un espacio propio que constituye su experiencia, esto porque se convierte en sujeto de una meta-experiencia – escribir sobre la propia experiencia – pasando a tener poder sobre su exterioridad. En ese sentido, Bragança (2003) contribuye para la distinción de los sentidos de “nuevo” y “origen” a partir de contribución de Walter Benjamin:

La *experiencia instituyente* se afirma como una experiencia común, compartida por un grupo, contraponiéndose de esta forma a la experiencia puntual y fragmentada del sujeto aislado de sus pares. Es una experiencia abierta, que no se afirma como “símbolo”, con un significado unilateral, pero como “alegoría” por sus múltiples sentidos y lecturas. Podemos además articular este concepto al sentido de “origen” en Benjamin, pues el instituyente, en la perspectiva de nuestra investigación, no se confunde con el “nuevo”, pero es una búsqueda constante del movimiento emancipador, movimiento este que articula pasado, presente y futuro.

Contraponiéndose al modismo y a una reproducción estática del pasado, la *experiencia instituyente* señala la densidad de la experiencia humana al recordar, recuperando, de esa manera, el sentido de una memoria que es capaz de prometer. (Bragança, 2003, p.1)

Pero este es apenas un aspecto de la cuestión. El aspecto más relevante está en el hecho de que escribir sobre *permanencia escolar* bajo la perspectiva instituyente implica reescribir una realidad – la de la evasión escolar – que está escrita (descrita, narrada, ejemplificada y explicada, en sus causas y efectos) bajo una lógica que toma como algo natural la desigualdad social brasileña como núcleo central de sus argumentos. En ese sentido, Dominick (2013) apunta, a partir de Castoriadis, para la dinámica de conexiones y litigios entre lo instituido y lo instituyente:

La permanente conexión entre el instituido y el instituyente o, como afirma Castoriadis, entre lo sincrónico y lo diacrónico, es representación fundamental en la construcción por ella desarrollada, pues las experiencias instituyentes no se encuentran en una redoma, apartadas de lo instituido. Ambos están en permanente conexión y en litigio como experiencias que se desdoblán en movimientos creadores, estremeciendo lo que fue organizado por la historia, que es posible de incorporar lo que está en movimiento y busca expandirse, adentrando el espacio del otro. (Dominick, 2013, p.6)

A partir de Souza (2004), que consultó el “*Índice Vocabulário do Português Medieval da Fundação Casa de Rui Barbosa*”, el verbo “instituir” en el siglo XIV, cuando en transitivo directo o bitransitivo, tenía el sentido diacrónico, antiguo, de “dar formación”, “educar”, “instruir”. Ya en el sentido actual, considerando apenas el transitivo directo, pasa a ser comprendido como “iniciar”; “establecer”, “crear”. O todavía, como transitivo directo predicativo y pronominal, significando “atribuir (a otro o a si propio) una misión, tarea”; “nombrarse”; “constituirse”.

Sin embargo, esas dos comprensiones de “instituir”, a pesar de distantes en el tiempo, no son extrañas entre sí: “iniciar”, crear, puede ser asociado a “dar formación”, educar, instruir, desde que el extrañamiento esté puesto con relación a lo instituido.

En cuanto al término *experiencia*, Bragança (2003) afirma que las reflexiones sobre la categoría *experiencia instituyente* “nos lleva al encuentro de las contribuciones de Walter Benjamin [...]. Contribuciones que apuntan para el sentido de las ‘experiencias plenas’, que se traducen por una tesitura colectiva y por la posibilidad de abertura polifónica”. Sin embargo, de acuerdo con lo que apunta Nascimento (2010, p.206), el concepto de “experiencia plena” (*Erfahrung*) a que Benjamin⁹

⁹ La autora se refiere a la siguiente obra de Benjamin: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. In: BENJAMIN, Walter. (1994). Obras escolhidas. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I.*

¹⁰ El autor se refiere a la siguiente obra de Benjamin: BENJAMIN, Walter. (1975) *Sobre alguns temas em Baudelaire*. Trad. Edson A. Cabral, José B. de O. Damião. São Paulo: Abril Cultural, p. 35. Col. Os

se refiere a ese laborado a partir de la crisis de la experiencia causada por el cambio de los modos de producción artesanal para la producción industrial. Segundo Nascimento (2010, p. 206), para Benjamin:

A articulación entre los medios de producción la experiencia parte del hecho de que la vida del hombre seguía de acuerdo con el ritmo de los modos de producción medieval. O sea, la producción artesanal, lenta, tranquila, que abarcaba la totalidad del objeto fabricado, dictaba el ritmo de la propia vida de los artesanos. Ese ritmo permitía preservar la tradición oral, la construcción de una experiencia plena. Pero, con la industrialización, ese ritmo artesanal desapareció en las grandes ciudades. Esa es una interpretación estratégica desde el punto de vista de su teoría de la experiencia y su declive como *Erfahrung*.

Tal posibilidad, conforme informa Nascimento (2010, p. 212), adviene de la interpretación que Benjamin hace del poeta Charles Baudelaire, como estrategia fundamental en su investigación sobre el siglo XIX, “pues asegura la importancia y consecuencia de los cambios sociales ocurridos en aquel siglo, de los cuales resulta también el cambio de la percepción humana”.

Por eso, entendemos que la noción de “experiencia plena” de Benjamin no puede ser “transportada” en el tiempo, de la era preindustrial para la era del conocimiento, como si fuese posible revivirla de algún modo. Sería necesario promover un desplazamiento conceptual de la noción de “experiencia plena” para el siglo actual. Entendemos que esta tarea es realizada por Larrosa (2002)¹¹.

Estamos, por lo tanto, de acuerdo con Larrosa (2002, p.2) cuando, también a partir de Benjamin¹², actualiza la discusión sobre “experiencia plena” en el siglo XXI, convicto de que las palabras producen sentido, crean realidades y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación.

El hombre es un viviente con palabra. Esto no significa que el hombre tenga la palabra o el lenguaje como una cosa, o una facultad, o una herramienta, pero el hombre es palabra, que el hombre es en cuanto palabra, que todo humano tiene que ver con la palabra, se da en palabra, está tejido en palabras, que el modo de vivir propio de ese viviente, que es el hombre, se da en la palabra y como palabra.

Por lo tanto, por la palabra escrita – la misma que produce la información que *pasa y acontece*, en las noticias, en las novelas, en las aulas, en los seminarios -, de acuerdo con Linhares, es posible vivir la experiencia que *nos pasa y nos acontece* en la academia cuando se trata de escribir sobre una *experiencia instituyente*.

En cuanto a la noción de *experiencia instituyente*, entendemos que Larrosa trae elementos que pueden contribuir para su dimensión polifónica señalada por Bragança (2003). Disecando la etimología de la palabra *experiencia*, Larrosa (2006, p.6) escribe:

La palabra experiencias viene del latín “*experiri*” (experimentar). LA experiencia es en primer lugar un encuentro o una relación con algo que se experimenta, que se prueba. El radical es *periri*, que se encuentra también en “*periculum*”, peligro. La raíz “*indoeuropea*” es *per*, con el cual se relaciona antes de todo a la idea de travesía, es secundariamente la idea de prueba. En griego hay numerosos

Pensadores.

¹¹ Larrosa Bondía, Jorge. Profesor titular de teoría e historia en la Universidad de Barcelona, España.

¹² Un ejemplo de actualización de la noción de experiencia de Benjamin en Larrosa puede ser observado en la siguiente cita: “La experiencia es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos toca. No lo que pasa, no lo que ocurre, o lo que toca. Cada día pasan muchas cosas, pero, al mismo tiempo, casi nada nos ocurre. Walter Benjamin, en un texto célebre, ya observaba la pobreza de experiencias que caracteriza nuestro mundo, “Nunca pasaron tantas cosas, pero la experiencia es cada vez más rara”. (Larrosa, 2002, p. 2).

derivados de esta raíz que marcan la travesía, el recorrido, el pasaje: “*peirô*”, atravesar, “*perá*”, además; “*peraô*” pasar a través de, “*perainô*”, ir hasta el fin; *peras*, límite. En nuestra lengua hay una bella palabra que tiene ese *per* griego de travesía: La palabra “*peiratês*”, pirata. El sujeto de la experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone atravesando un espacio indeterminado y peligroso. Poniéndose en el apuro y buscando en la su oportunidad, su ocasión. Tanto en las lenguas germánicas como en las latinas, la palabra experiencia contiene inseparablemente la dimensión de travesía y peligro.

Como es posible observar, Larrosa trae elementos más próximos a nuestro objetivo de comprender el acto de un investigador escribir sobre *permanencia escolar* como una *experiencia instituyente*, prescindiendo, en ese caso, de hacer referencia a la noción de “experiencia plena” de Benjamin.

Entendemos que son dos de esos elementos: a) el primero por el sentido de *peligro*, porque no hay cualquier trabajo dedicado exclusivamente a discutir y a conceptualizar la *permanencia escolar* al cual podamos remedios, fuera de su dimensión cuantitativa, que se confunde con flujo escolar; b) el segundo por el sentido de *travesía*, porque todos los investigadores de las publicaciones seleccionadas tratan de trabajos empíricos. O sea, configuran sus trabajos a partir de la intención del recorrido de alguna experiencia que resultó en una reflexión académica sobre la permanencia.

Añadimos que las perspectivas de *travesía* y *peligro* de una *experiencia instituyente*, en el siglo XXI, implican no sólo en vivirla, pero también escribirla, pues de acuerdo con Olson (1997, p. 298), “[...] nuestra concepción moderna del mundo y nuestra concepción moderna de nosotros mismos son subproductos de la invención de un mundo que está en el papel”.

Hasta el 2006, se puede decir que el término *permanencia* es utilizado como apéndice, en la expresión “acceso y permanencia”, si consideramos su escaso uso en la academia. Sin embargo, entre el 2007 y el 2012, verificamos que esa disminuye, considerando que el término *permanencia* aparece, independientemente de la palabra *acceso*, en el 78% de los títulos. Por eso, entendemos ser posible sugerir que, en ese periodo, tales autores se arriesgan en la travesía de una *experiencia instituyente*, por pasar del uso de la expresión “acceso y permanencia” al uso de “*permanencia escolar*” como objeto en sí y no más ligado al acceso.

Puntos de vista y horizontes

Si hay un horizonte para los objetivos de ese trabajo, podría ser formulado de la siguiente manera: comprender, en las publicaciones seleccionadas, las formas de escribir sobre *permanencia escolar* en la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) como *experiencias instituyentes* y tomarlas como constituidas de una propiedad discursiva que se tensiona con el discurso naturalizado de evasión/fracaso escolar, a

fin de dar materialidad y sentidos sobre lo que viene a ser *permanecer en la escuela*.

No se trata de enaltecer las publicaciones aquí relatadas, en comparación a otras sobre fracaso escolar, evasión, abandono etc. Se trata, sí, de anunciar recorridos de investigadores – envueltos o no como profesores o gestores de una unidad escolar – que toman la temática de *permanencia* como elección casi inusitada, casi sin referencia bibliográficas anteriores. Es una especie de elección de andar por la tierra por la tierra que fue impedida de existir, o de ser vista por la naturalizada y “[...] abisal desigualdad social brasileña”, como nos apunta el sociólogo Jessé Souza (2003).

Para decir sobre aquello que clama visibilidad – la *permanencia escolar* – varias publicaciones tuvieron que recurrir al discurso instituido sobre evasión/fracaso escolar. Esto es, tornar la *permanencia escolar* visible a partir de su comentario, que ocupa el objeto de investigación. Lo que va al encuentro de lo que afirma Dominick (2013, p. 6) a partir de Castoriadis – las *experiencias instituyentes*

no están en “una redoma, apartadas de lo instituido”.

Parafraseando Larrosa (2001, p.25), podemos decir que varias de las investigaciones seleccionadas son lugares de experiencias, en las cuales lo importante no fue la toma de posición (la manera como el autor se pone); ni la o-posición (su manera de oponerse); ni la in-posición (la manera de imponerse); ni la pro-posición (la manera de proponer); pero, sí, la ex -posición, su manera de ex -ponerse, con todo lo que debe haber tenido de vulnerabilidad y de riesgo para avanzar en terreno todavía invisible académicamente.

Por eso, también asumimos el riesgo de la experiencia de redactar este ensayo cuando nos propusimos a interpretar el número creciente de publicaciones sobre *permanencia escolar*, relacionándolas entre sí y dándoles visibilidad, a partir de un lugar que es nuestro punto de vista, esto es, la vista de un punto de donde miramos: el hecho de escribir sobre *permanencia escolar* como *experiencia instituyente*. En ese sentido, nuestro punto de vista implica admitir la emancipación por la escrita, en el sentido de una dimensión humana, como experiencia capaz de producir movimiento en diálogo para hacer valer y proteger el derecho a la educación como derecho del hombre. De acuerdo con Bobbio (2004, p.45): “El problema grave de nuestro tiempo, con relación a los derechos humanos, no es más el de fundamentarlos, sino protegerlos [...] para impedir que, a pesar de las solemnes declaraciones, ellos sean continuamente violados”.

De otra forma, en las publicaciones seleccionadas, el horizonte de la *permanencia escolar* es un lugar en que se reúnen *experiencias instituyentes* en la lucha en contra la naturalización de los malos tratos y del no reconocimiento social de los alumnos de EJA (Carmo, 2010). O sea, un lugar en el cual los docentes investigadores se posicionan para reconocer socialmente ese alumno; o un lugar en el cual los gestores-investigadores se posicionan para promover cambios sistémicos en la institución escolar, adecuándose así a la ley que rige la educación nacional.

En fin, un horizonte en que *permanencia escolar* se presenta como símbolo de materialidad de un lugar discente, un “estar” en la escuela para aprender y no solo para estar de cuerpo presente. Y también, como un lugar discursivo, de donde el investigador escribe y dice con el propósito de garantizar y proteger el derecho a una educación de calidad, diferentemente de aquel lugar discursivo que se materializa en la tentativa de garantizar, a cualquier costo, apenas el flujo escolar de los alumnos.

Un horizonte que problematiza y cuestiona la visión de la EJA como modalidad de “segunda línea” (Haddad, 2000), en la medida en que los investigadores proponen y se exponen, de forma consciente o no, a una experiencia de la escrita sobre *permanencia* en la EJA, constituyendo no solo un desafío autoral en la redacción de una *experiencia instituyente*, en el sentido dado por Linhares (2007), pero, principalmente, una posible “giro epistemológico” de la mirada sobre los malos tratos que jóvenes y adultos de los medios populares muchas veces sufren dentro de la clase o en los ambientes colectivos de la escuela, generando una indignación contenida que, muchas veces, se configura en el motivo principal para la salida de la escuela. (Carmo, 2010)

El vínculo entre indignación reprimida con los malos tratos vividos por alumnos de EJA y la asunción de la *permanencia escolar* como objeto de la investigación puede ser sostenido teórica y filosóficamente por Honneth (2003), cuando afirma que la tensión afectiva, provocada por el sufrimiento de humillaciones en el individuo, solo puede ser disuelta por él a la medida que rencuentra la posibilidad de acción activa y sigue fundada en prácticas sociales de reconocimiento.

Por lo tanto, al decir que varios investigadores de las publicaciones seleccionadas tienen un punto de vista en común cuando escriben sobre realidades de malos tratos o de reconocimiento social en el mundo de la escuela/en el aula, también podemos decir que estos se inscriben en una relación de emancipación de subjetividades, desafiando prejuicios instituidos a respecto de jóvenes y adultos que vuelven o luchan por permanecer en la escuela.

Entendemos que las características metodológicas de los estudios que integran este ensayo

tienen más de un punto en común porque, independientemente de acuerdos previos y/o conscientes, están bajo la recomendación metodológica de Paiva (2005, p.8), basada en “formas de comprender y aprender sentidos y necesidades de variados públicos que lo buscan (programas y proyectos)”, bien como bajo la de Moura (2006, p.10), cuando afirma: “[...] esa esfera educacional [debe ser vista] con identidad propia constituyéndose en un nuevo objeto de estudio que demandará un método específico.

De esa forma, ambas recomendaciones, articuladas a la noción de reconocimiento social como punto común, confieren dimensión epistemológica distinta a esas investigaciones, porque, al sumergirse en las percepciones y prácticas de los sujetos-alumnos/profesores investigados, problematizan la “falta de interés” de los jóvenes, el “tiempo distante de la escuela” de los adultos, el “miedo de las pruebas” de ambos, y adoptan, necesariamente, una concepción de afirmativa sobre la actitud de que jóvenes y adultos vuelvan a la escuela bajo la influencia de una ilusión fecunda como propone Sposito (1993).

Tal horizonte nos hace pensar en la *experiencia instituyente*. Y este mismo discurso delinea una frontera, estableciendo límites en respecto a un discurso *instituido* ocupado con lo que falta, esto es, con la “incapacidad” y “falta” de esos jóvenes y adultos.

Con tales objetivos, puntos de vista y horizontes es que nos propusimos a construir este ensayo, sostenido por perspectivas paradigmáticas y epistemológicas, que subvierten el ordenamiento de una “sub-ciudadanía” de origen naturalizada (Souza, 2003) y reservada a esos jóvenes y adultos de los medios populares, cuyo lugar en el aula está marcado por el silencio de sus modos de ver y experimentar el mundo en que viven, conforme apuntan Martins (2006) y Noro (2011).

Una visión de mundo que fue escrita y está en el papel bajo un velo de naturalización, consecuentemente, vuelve opaca una realidad de jóvenes y adultos que no concluyeron la educación básica. Por lo tanto, conforman un paradigma epistemológico que exige restricciones metodológicas severas, de modo a conducir la escrita de las experiencias bajo la perspectiva de la *permanencia escolar*. Un camino sobre tierras nunca antes recorridas y no sobre tierras ya mapeadas por coordenadas que ubican apenas lo que falta en esos sujetos jóvenes y adultos considerados, por el sentido común sensu común, como sujetos desprovistos de saber, sujetos “incompletos”.

Mapas y recorridos: diferencias entre los modos de escribir sobre la permanencia y la evasión escolar

Entendiendo que la palabra discurso¹³, etimológicamente, contiene la idea de movimiento, de correr alrededor, podemos decir que el abordaje de la *experiencia instituyente* permitió percibir los recorridos que varios investigadores hicieron para escribir sobre *permanencia escolar*, dejando visibles en sus publicaciones tres movimientos para desviarse o romper con la forma naturalizada (*instituida*) de abordar la evasión escolar:

a-enunciar, de forma directa, la elección por otro camino, justificándolo de formas variadas, pero a partir de la negación del camino existente;

¹³ Etimología del discurso viene del latín *discursus*, participio pasado de *discurrere*, “correr alrededor”, metafóricamente “lidiar con un tema por varios puntos de vista”, formado por *dis-*, “fuera”, más *currere*, “correr”. El sentido de “manifestación oral formal” es del siglo XVI. Recuperado el 20 de febrero de 2011, de <http://origemdapalavra.com.br/palavras/discurso>

- b-constituir “nichos de sentido” (Martins, 2016)¹⁴, como modos de dar sentidos, de acercar, de delimitar dominios a partir de acercamientos entre discursos de prácticas pedagógicas y de gestión sobre *permanencia escolar*;
- c-percibir que el derecho a la educación de calidad es un referente de inter discurso que corresponde y se adecua mejor a la expresión “garantizar la permanencia” que a la que dice “reducir la evasión”.

En consecuencia, se puede decir que el punto de partida de los tres movimientos encontrados en las publicaciones tiene un presupuesto: garantizar la *permanencia escolar* no tiene el mismo significado de reducir la evasión escolar.

Como sugerimos anteriormente, basado en Carmo (2010), hay indicios de que el discurso de evasión es un discurso naturalizado que, históricamente, se construye bajo “causas” que en su mayoría recaen sobre el individuo que está en la escuela o busca la escuela. Tal naturalización se sostiene en argumento del sentido común tales como: el sujeto alumno evade porque trabaja o porque no tiene interés en estudiar o porque no tiene base de estudio.

De esa manera, consideramos que la percepción de esos tres movimientos de los investigadores configuró el inicio de este trabajo, lo que exige justificativa para la forma como está escrito y conducido.

Conducimos ese ensayo utilizando la noción de *recorrido*, a partir de Michel de Certeau (1998). Es curioso percibir la importancia de los *recorridos* en la Edad Media. De acuerdo con Certeau (1998, p.205), los primeros mapas medievales:

[...] admitían solo los trazados rectilíneos de recorridos (indicaciones performativas que visaban sobre todo peregrinaciones), con la mención de etapas a efectuar (ciudades por donde se pasa, para, aloja, reza etc.) y distancias computadas en horas o en días, o sea, en tiempos de marcha.

Siguiendo, Certeau (1998, p. 205) hace un paralelo de “mapa” con la expresión *ver* – concebida como un conocimiento de la orden de los lugares -, y de “recorrido” con la expresión *hacer* – concebida como acciones dentro del espacio. Al indagarse sobre cuál sería la coordinación entre un *hacer* y un *ver* en el lenguaje natural, en que el primero domina de manera tan evidente, él mismo contesta:

La cuestión se relaciona, finalmente, en la base de esas narraciones cotidianas, la relación entre el itinerario (una serie discursiva de operaciones) y el mapa (una descripción reductora totalizante de las observaciones), o sea, entre dos lenguajes simbólicos y antropológicos del espacio. Dos polos de la experiencia. Se nota que, de la cultura “ordinaria” al discurso científico, se pasa de uno para el otro.

A partir de otro techo del trabajo de Certeau (1998, p.204) otras informaciones contribuyen para fundamentar el valor que el autor da a la noción de “recorrido”:

[...] analizando el “mapa” bajo su forma geográfica actual, se nota que en el decurso del periodo marcado por el nacimiento del discurso científico moderno (siglos XV – XVII), fue poco a poco separando de los itinerarios que constituían su condición de posibilidad.

Nuestra intención no es prolongar la discusión que Certeau promueve con sus nociones de “mapa” y “recorrido”, sino adherir a nuestro trabajo los recursos metafóricos que él utiliza para tratar del recorrido del arte del quehacer cotidiano. Para Certeau (1998, p.200), todo relato es un

¹⁴ Martins acuña la expresión “nichos de sentidos” a ejemplo de lo que Orlandi (1996) llama de “sitios de significancia”.

relato de viaje, una práctica del espacio, en la cual “[...] la sutil complejidad de los relatos, cotidianos o literarios, son nuestros transportes colectivos, nuestras *metaphorai*”.

Nos parece que las publicaciones alrededor de la expresión *permanencia* en la educación, en los últimos seis años (2007 – 2012), están en ese proceso de *hacer-ver* y, viceversa, *ver-hacer*. Esto es, los relatos de experiencias, los intentos de sistematizaciones de experiencias existentes, de reordenaciones históricas, reordenaciones conceptuales que nos permiten, por poco que sea, practicar “[...] la sutil complejidad de los relatos como recorridos por donde nuestras ideas, al ser escritas, se vuelvan transportes mentales colectivos de una nueva forma de abordar uno de los principios de la Constitución Federal de 1988 en su Art. 206, principio I: “igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela” (BRASIL, 2004).

Al decir que las publicaciones alrededor de la *permanencia escolar* en la EJA nos permiten “por poco que sea” practicar “la sutil complejidad de los relatos” no significa una pseudo-humildad intelectual, sino una restricción metodológica de abordaje sobre nuestro objeto de investigación, impuesta por la pequeña cantidad y dispersión de las 31 publicaciones producidas entre 1998 y 2012. Por eso, entendemos que la noción de *experiencia instituyente* es promisoría para un primer diálogo entre las publicaciones, considerando que no encontramos, hasta noviembre de 2012, cualquier publicación con ese objetivo.

Sin embargo, admitir tal restricción metodológica impuesta por la pequeña cantidad y dispersión de las publicaciones, implica afirmar que, en este ensayo, no podemos ni debemos estar en la misma perspectiva, por ejemplo, de la investigación de Bragança (2008) *La producción del saber en las investigaciones sobre el fracaso escolar*¹⁵, que reunió mil publicaciones producidas en doce años, utilizando 326 en su disertación. Se trata, en la concepción de la autora, de un “número razonable” para el periodo:

Esta investigación resultó en una colecta de mil textos y la posterior creación de un banco de datos sobre el tema “fracaso escolar”, Para esta disertación, fueron seleccionados inicialmente trescientos veintiséis artículos, procedentes de recortes realizados por los análisis utilizando el método inductivo. Esta meta de mil artículos fue pensada por el grupo de investigación como siendo un número razonable y representativo de la producción sobre el tema, considerando el periodo de tiempo de diez años aproximadamente (Bragança, 2008, p. 21).

No podemos estar en la misma perspectiva por la obvia y grande diferencia numérica. Pero también no debemos hacerlo, lo que es más importante, porque intuimos que escribir sobre *permanencia escolar* tiene el sentido de una *experiencia instituyente* que lucha por seguir otro camino. Un camino para emanciparse de su “contrario”: el discurso *instituido* de la evasión, del abandono, del desinterés, del fracaso escolar, entre otros, mapeado no solamente por Bragança, en 2008, pero también por Patto *et al.* (2004) en *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório* y Amaral (2010), en *História de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois*, y, aún, tal vez, por otros que desconocemos.

Esos es un ejemplo de litigio, conforme apunta Dominick (2013, p. 6), en el cual las *experiencias instituyentes* de escribir sobre *permanencia escolar* se desdoblán en enfrentamientos que se infiltran en tramas instituidas. Esto porque no basta actuar en pro de la *permanencia escolar*. Es preciso escribir sobre ellas, asumiendo “el compromiso de dejar de ocultar opresiones poco visibles, negaciones silenciadas”.

¹⁵ Se entiende que el fracaso y la deserción escolar pertenecen a la misma red semántica negativa.

Recorridos de los relatos sobre *permanencia escolar*

Las categorías propuestas a seguir conforman un punto de vista, entre tantos otros posibles, na forma de organizar la *escritura de la experiencia instituyente sobre permanencia escolar*. Aun así, este ensayo no está exento de intencionalidad al asumir como punto de vista la utopía de una educación pública de calidad, gratuita y obligatoria para todos como un derecho, como formulada por Anísio Teixeira y deseada por sus seguidores.

Otra observación dice al respecto a la forma generalizada de como trataremos los destinatarios referidos en las publicaciones seleccionadas. Serán llamados de jóvenes y adultos de los medios populares, mismo que en algunas investigaciones los alumnos participantes no tengan ese perfil.

El primer recorrido de categorización de los relatos presentes en las publicaciones seleccionadas: la *permanencia escolar* como símbolo de cambio en la forma de investigar sobre jóvenes y adultos de los medios populares.

Una de las contribuciones de una *experiencia instituyente* es colocarnos en estado de reflexión, sin la ilusión de una conciencia plena del objeto en cuestión, pero capaz de escrutar el lado invisible, por medio del “pensamiento impensado” de Bourdieu (1988), de otro objeto que, naturalizado, se impone como dominante y de forma opaca en su manera de observar jóvenes y adultos de los medios populares en su relación con la escuela. Parece ser este el caso de la ampliación del uso de la expresión *permanencia escolar* como capaz de contener un cierto simbolismo de ruptura en relación con el discurso de evasión escolar, en especial en el discurso académico.

Más allá del hecho del 80% de las publicaciones sobre *permanencia escolar* están concentradas en seis años — en relación con los once años anteriores —, otro hecho llama la atención: ocho investigaciones enuncian la *permanencia* asociándola simbólicamente a una ruptura o a una visión contraria al abordaje de los estudios sobre evasión: Lenskij (2006); Santos (2007); Gusmão (2010); Miletto y Carmo (2010); Nunes (2010); Zago (2010)¹⁶; Noro (2011); y Oliveira (2011).

Esa asociación simbólica parece necesaria para hacer ver algo que no existe, a partir de la perspectiva de un discurso naturalizado, el de la evasión/fracaso escolar. Una parte de esas publicaciones recorre a la metáfora de la visión para constituir ese lugar de decir, lugar este aun invisible para muchos autores.

Noro (2011), na pesquisa no curso PROEJA¹⁷ Técnico en administración *No campus Sapucaia do Sul do IFSUL Rio-Grandense*, hace una opción por un *foco* “optimista” con asteriscos: En el primer año de implantación de nuestro curso PROEJA surgen muchas inquietudes relacionadas al alto índice de evasión de alumnos, siendo que comenzamos a reflexionar en conjunto sobre sus posibles causas y la relación de la evasión con la forma de acceso al curso. *Pero como pretendía realizar una investigación “optimista”, preferí focalizar mi investigación en la permanencia*, esto es, parodiando Jaqueline Moll (2010, p. 135) en los estudiantes que “entran, permanecen y aprenden” (Noro, 2011, p. 24 – énfasis nuestro).

Noro (2011, p. 39), aun parafraseando Moll, al hablar sobre el PROEJA y sus desafíos, “[...] Concluye diciendo del cambio necesario en la forma como *vemos* estos estudiantes para que entren,

¹⁶ Incluimos el trabajo de Nadir Zago en la educación superior porque el artículo es un producto de la investigación que se ha estado desarrollando durante algunos años en la educación en medios populares, especialmente enfocado en trayectorias escolares en primaria y secundaria.

¹⁷ Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional a la Educación Básica en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA).

permanezcan y aprendan”.

En el artículo *Propuestas de conversión de la mirada sobre la Educación de Jóvenes y Adultos: investigando el “enigma” de la permanencia*, Mileto y Carmo (2010, p. 1) dejan evidente la metáfora de la visión, a partir de la perspectiva sociológica bourdieusiana: Los trabajos [...] tienen en común la adopción de una perspectiva aun poco frecuente en el campo de la EJA: objetivaron estudiar cómo fueron construidos procesos de permanencia y éxito escolar por los estudiantes de esa modalidad de educación. A pesar de la utilización de diferentes fundamentaciones teórico-metodológicas, las dos investigaciones siguieron el principio denominado por Bourdieu como *conversión de la mirada*, intentado cuestionar si el modo más recurrente de tratar un problema sería de hecho el modo más apropiado.

Nunes (2010, p. 30), al investigar a los alumnos de educación secundaria provincial regular nocturna, de jóvenes y adultos egresados de un curso en equivalencia a la educación fundamental en la modalidad EJA de la red municipal de enseñanza de Florianópolis, utiliza la palabra *prisma* — cristal que descompone la luz cuyo sentido figurado es *punto de vista*, conforme Aulete (2011) — para negar la perspectiva de la evasión/reprobación, ampliando así el sentido afirmativo de su elección por la *permanencia* y aprobación como objeto de investigación:

Por la segunda vía, por un lado, se pretende traer a la discusión el reconocimiento de la educación secundaria regular como otro espacio de sujetos de la EJA y, por otro, analizar el resultado educacional no por el *prisma* de la evasión y reprobación, pero por el de la permanencia y aprobación en los estudios que, como considera Charlot (2000), *son una forma de lectura positiva de la realidad*, una postura epistemológica y metodológica.

Otros recurren a la metáfora de lo “nuevo como desafío” anunciado como una elección necesaria para realizarlo en función de ser un movimiento de contracultura, de aventura por lugares desconocidos, de nuevas posibilidades, de señales positivas y oxigenantes, pero no lo hacen sin antes denunciar el lugar estancado, pero dominante de la “cultura de la evasión”.

Santos (2007, p. 10), investigando EJA en la educación primaria de una escuela pública del Distrito Federal, estructura una argumentación que parte de la denuncia para el anuncio de un movimiento en dirección a la garantía de la *permanencia escolar* en la EJA. Según la autora, la investigación: [...] inicialmente denuncia las relaciones sociales que contribuyen con el abandono del educando y, al mismo tiempo, levanta señalizaciones que anuncian la posibilidad de que el sistema escolar puede y debe hacer el movimiento contrario, garantizando la permanencia.

Santos (2007, p. 42), a partir de una consulta al Diccionario Aurélio de la palabra *permanencia*, cuyo significado es “[...] conservarse, continuar a ser, continuar a existir, perseverancia, constancia [...]”, asocia la comprensión de lo que está escrito a una educación “oxigenante” como nuevas posibilidades para la EJA: “Busco todo ese significado en el intuito de, durante la investigación, comprender mejor si el contexto en que se insiere señala una educación oxigenante que apunta nuevas posibilidades para la Educación de Jóvenes y Adultos”.

Acentuando que la “nueva posibilidad” parte de un movimiento de contracultura, indagamos: ¿cuáles son las múltiples determinaciones que causan la *permanencia* de grupo de Educación de Jóvenes y Adultos en una cultura predominante de evasión?

Zago (2010, p. 226), investigando sobre la longevidad escolar de alumnos de las clases populares que alcanzan la educación superior, forma parte de ese movimiento de cultura, situando su investigación en una línea innovadora que rompe con el carácter “predominante” de la evasión/fracaso escolar cuando sitúa su investigación en una línea innovadora:

En las últimas dos décadas, estudios en el campo de la sociología de la educación producidos en Brasil y en el exterior vienen ofreciendo indicadores teóricos importantes para problematizar lo que ha sido llamado “longevidad escolar”, casos “atípicos” o “trayectorias excepcionales” en los

medios populares. Se trata de una línea innovadora, si tomamos en cuenta que el interés por los *casos que huyen a la tendencia dominante de centrarse en el llamado fracaso escolar en esos medios sociales* es relativamente reciente *para el llamado fracaso escolar en esos medios sociales* (énfasis nuestro).

Luego, de acuerdo con Zago (2010, p. 236), tal línea innovadora de investigación está asociada a la urgencia de “Estudiar esa población para entender las transformaciones en las demandas y en las prácticas escolares, así como en el perfil de los estudiantes en la sociedad contemporánea”, afirmando que está es una “[...] necesidad para la investigación y las políticas educacionales en todos los niveles de enseñanza”.

Oliveira (2011, p. 15), que investigó un grupo de alfabetización de EJA localizada en una escuela municipal de Belo Horizonte — en ese movimiento de oposición a la tendencia dominante de estudios sobre la evasión —, usa un eufemismo para justificar su elección por la investigación con foco en la *permanencia escolar*, diciendo que la interrupción de los estudios tiene una “complejidad” que debe ser evitada:

Llevando en consideración *la complejidad del factor interrupción de los estudios*, nos propusimos una investigación junto a sujetos de la EJA teniendo como foco, estudiantes de la etapa de la alfabetización que permanecieron en el ambiente escolar en el paso del año lectivo de 2009 para 2010 (nuestro énfasis).

Para concluir las menciones a la metáfora de lo “nuevo como desafío”, Lenskij (2006, p. 16) muestra que el desafío del cambio de la mirada sobre los sujetos de EJA está vinculado a una “metamorfosis” en las preocupaciones del investigador, una posible variación de la “conversión de la mirada” de Bourdieu (1998):

Ahora, como alumna de la Maestría en Educación, al releer los [mis] escritos anteriores a la luz de un contexto político nacional e internacional de lucha por la protección de los derechos humanos, y acciones afirmativas del derecho a la educación, mis preocupaciones anteriores se metamorfosearon. De datos estadísticos que demostraban la *exclusión en la escuela*, mi preocupación se dislocó para cuestiones relativas al derecho a la permanencia en la escuela [...] De la investigación sobre la evasión — del orden de lo cuantitativo, como expresión de la exclusión escolar y social — pasé para la otra punta de esta dualidad, *la permanencia en la escuela*, con la intención de conocer las estrategias utilizadas por los operadores de la enseñanza para cumplir el principio constitucional del derecho a la educación[...].

El trabajo de Lenskij (2006, p. 22), un estudio de caso realizado en una escuela pública de Porto Alegre — al avanzar con las cuestiones del derecho a la educación en dirección a la “caja negra”, o sea, el proceso decisivo subterráneo que atraviesa prácticas pedagógicas de aprobación/reprobación o de reconocimiento/no reconocimiento social de los alumnos — se tornó, para la autora, una aventura intelectual a partir del momento en que sus preocupaciones sufren metamorfosis:

Esta disertación es el producto de una pequeña aventura intelectual, en la cual me atreví a recorrer caminos que siempre estuvieron allí, pero que muy recientemente comenzaron a ser descubiertos: la comprensión de las concepciones de Derecho a la Educación y de Justicia realizada en la escuela, expresadas y/o practicadas por los operadores de la enseñanza, investidos en la condición de jueces, al decidir sobre la permanencia y aprobación/reprobación de niños y adolescentes en las escuelas.

Se podría contraponer a todo ese simbolismo de ruptura afirmativa de la permanencia escolar, presente en las publicaciones mencionadas, el hecho de que la permanencia en la escuela es un principio constitucional desde 1988, ratificado en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN n. 9394/96). Sin embargo, si en aquellos años, la palabra permanencia ya estaba

investida de legalidad y, por tanto, institucionalizada, ¿por qué solo a partir de 2007 ese simbolismo emerge en varias publicaciones?

Una posibilidad se nos presenta por Oliveira y Araújo (2005, p. 5) cuando optan por “[...] contraponer las notables ganancias obtenidas en el acceso a la escuela a los desafíos de ellos derivados [...]” y perciben que “[...] los obstáculos a la democratización de la enseñanza se fueron transfiriendo del acceso para la permanencia con éxito en el interior del sistema escolar” (Oliveira; Araújo, 2005, p. 10).

Por eso, entendemos que es emblemático observar la apropiación que Gusmão (2010) hace del trabajo de Oliveira y Araújo (2005). Con un texto determinado y enfático, la autora afirma (Gusmão, 2010, p. 32): “En la década de 1980, empezó a vigorar el segundo significado que circuló simbólicamente como representación de la calidad: la permanencia”.

Pero, observamos el párrafo siguiente, de Oliveira y Araújo (2005, p. 10), parafraseados por Gusmão (2010), no se encuentra la palabra permanencia, apenas la “idea de flujo” como un segundo indicador de calidad en la década de 1980.

Cuando fue eliminado el examen de admisión (Ley n. 5.692/71), ese pasaje, del punto de vista formal, se tornó un poco más fácil. Sin embargo, tuvo inicio un nuevo tipo de selectividad que dio origen a otro concepto de calidad, ahora relacionado a la idea de flujo, definido como número de alumnos que avanzan dentro de determinado sistema de enseñanza. Así, al final de los años de 1970 y en los años de 1980, un segundo indicador de calidad fue incorporado al debate educativo en el Brasil. A partir de la comparación entre la entrada y la salida de alumnos del sistema de enseñanza, era medida la calidad de la escuela. Si la salida se mostraba muy pequeña en relación con la entrada, la escuela o el sistema como un todo tendrían baja calidad (nuestro énfasis).

Es así como Gusmão (2010) actualiza la “Idea de flujo” para la “Idea de permanencia”, como un significado que pasa a circular simbólicamente como indicador de calidad en la década de 1980. Tanto la substitución de la “idea de flujo” para la “permanencia”, como el hecho de atribuirle un carácter simbólico son ejemplos de decisiones que la investigadora asume sin dialogar con otras investigaciones, cuyo objeto es la permanencia escolar. Así, al preferir la expresión *permanencia escolar* para vincularla a la lucha por la calidad de la educación, evitando la expresión flujo escolar, que sugiere una relación matemática de entrada y salida de alumnos, Gusmão (2010) realiza una *experiencia instituyente* que corresponde al acto de subvertir el sentido de la expresión flujo escolar.

Por eso, es interesante destacar que esas “irrupciones” simbólicas, a pesar de acontecer de modo disperso entre los investigadores de las publicaciones seleccionadas, convergen para aquello que se tornó la ideología de los derechos humanos. Como dice Lefort (1981 *apud* Reis, 1998, p. 89), contemporáneamente, la noción de “derechos humanos” trasciende el contexto burgués que le dio vida para tornarse una dimensión simbólica de la política que constituye una conquista de la humanidad. Tales derechos conforman no una realidad, pero principios que reinventan la democracia a cada instante, en la sociedad de las últimas dos décadas, genéricamente denominada compleja o de la información. Para Melucci (2001), esas acciones alteran la lógica dominante en el terreno simbólico, cuestionan la definición de los códigos y la lectura de la realidad, anunciando que la creación de nuevos códigos y símbolos culturales es posible.

De esa forma, pensamos que, en ese momento de tránsito entre la conquista del “acceso” y ampliación de la lucha por el derecho a la educación, la emergencia simbólica del término *permanencia escolar* nos muestra una tendencia de asociarla a una búsqueda por la educación de calidad. En ese sentido, tanto por la dispersión, cuanto, por la convergencia de formas de escribir experiencias instituyentes sobre permanencia, entendemos, una vez más, ser posible asociarlas a las “categorías del pensamiento impensado” de Bourdieu (1988), considerando que estas buscan elucidar cuestiones sobre el mismo objeto de una forma diferente.

Así, continuando a tomar el “pensamiento impensado” para producir categorías con las cuales podremos delimitar nuestro pensar, se avecina una hipótesis embrionaria de que tal dispersión y convergencia se tratan de una formación discursiva en construcción, en los sentidos dados de forma complementaria por Foucault (1997) y Orlandi (2005), a partir de una posible e impensada construcción colectiva del concepto de *permanencia escolar*.

Para Orlandi (2005), la noción de formación discursiva ayuda a comprender el proceso de producción de sentidos si entendida como una formación ideológica — o sea, a partir de una posición dada en una coyuntura sociohistórica —, delimitando lo que puede y debe ser dicho conforme la posición de quien habla (o escribe). Las formaciones discursivas pueden ser vistas como nichos de sentidos, configuraciones específicas de los discursos y sus relaciones dadas por las posiciones ideológicas colocadas en juego en el proceso sociohistórico en que las palabras son producidas.

De forma diferente, pero complementaria, Foucault (1997, p. 134) nos va a decir que la formación discursiva “[...] diseña el plano general de las cosas dichas en el nivel específico de los enunciados”, siendo que tales enunciados deben ser observados por las regularidades que los caracterizan, y no por el “[...] nivel gramatical de las frases, o lógico de las proposiciones, o psicológico de la formulación”. Así, para Foucault, un gráfico, un regimiento, un acta, un dibujo, una placa de inauguración, una matrícula, un protocolo de experiencia, una música, una foto, un hábito, una actividad de clase, también son enunciados.

En ese sentido, la apropiación de algunos aspectos de las nociones de formación discursiva formuladas por Orlandi y Foucault compusieron un recurso necesario para constituirnos un aparato de lectura de los contenidos de las publicaciones seleccionadas con el propósito de mejor caracterizar lo que estamos entendiendo por *experiencia instituyente*, de escribir sobre permanencia escolar, evidenciando la dinámica de relaciones y “nichos de sentidos” que tales escritas van estableciendo para garantizar y proteger el derecho a la calidad de la educación y, por tanto, de la permanencia escolar.

Segundo recorrido de categorización de los relatos presentes en las publicaciones seleccionadas: la *permanencia escolar* como lugar de actuar, reflexionar y escribir sobre el derecho a la calidad en la educación para jóvenes y adultos de los medios populares.

Anteriormente, dijimos que los investigadores de las publicaciones seleccionadas escriben sobre realidades de malos tratos o de reconocimiento social en el mundo escuela/salón de clase que los alumnos jóvenes y adultos necesitan enfrentar. Por eso, se inscriben en una relación de emancipación de subjetividades desafiando prejuicios instituidos por medio de *una experiencia instituyente de escribir sobre permanencia escolar*. Dicho esto, nos resta detallar como actúan, reflexionan y escriben sobre tales realidades por medio de enunciados de una formación discursiva de la *permanencia escolar* asociada a la lucha por una educación de calidad.

Para tanto, será necesario tomar prestado algunos aspectos de la noción de enunciado de Foucault (1997) a fin de organizar las prácticas mencionadas en las publicaciones, percibiéndolas como instituyentes. Resumidamente, para ese autor, el enunciado es una función¹⁸ que existe a partir de las relaciones simbólicas que dan sentido a los modos de ser y estar en el mundo. Por eso, es posible imaginar el enunciado como un lugar, esto es, lugar de enunciación, lugar de donde se habla

¹⁸ Entender el enunciado como función significa decir que es posible haber una equivalencia entre frase y enunciado, entre tanto, la equivalencia está lejos de ser completa porque hay enunciados que no corresponden a la estructura lingüística de las frases, por ejemplo: un árbol genealógico, un libro contable, las estimativas de un balance comercial, una curva de crecimiento, una pirámide etaria, son enunciados, pero no son frases (Foucault, 1997, p. 93).

(o escribe), cuyas relaciones simbólicas delimitan el qué, el cómo, el cuándo, el con quién se habla (o escribe). Foucault (1997, p. 133) nos presenta el enunciado como:

[...] una función que se apoya en conjuntos de signos, y que requiere, para realizarse, un referencial (que no es exactamente un hecho, un estado de cosas, ni mismo un objeto, pero un principio de diferenciación); un sujeto (no la conciencia que habla, no el autor de la formulación, pero una posición que puede ser ocupada, sobre ciertas condiciones, por individuos diferentes); un campo asociado (que no es el contexto real de la formulación, la situación en la cual fue articulada, pero un dominio de coexistencia para otros enunciados); *una materialidad* (que no es apenas la sustancia o el soporte de la articulación, pero un *status*, reglas de transcripción, posibilidades de uso o de reutilización).

Como es posible observar, tanto la noción de formación discursiva en cuanto a la de enunciación, a partir de Foucault y Orlandi, conforman un dispositivo teórico de interpretación del mundo humano mediado por el lenguaje, por tanto, solo toman forma si los requisitos del dispositivo son atendidos.

Tomando por base las publicaciones seleccionadas, vamos, en este momento, a organizar trechos de sus escritas de forma a verificar si atienden a los requisitos de la función enunciativa de la *permanencia escolar* como un lugar de decir al respecto de prácticas pedagógicas y gestoras diferenciadas.

Primer requisito, un referencial: ser un principio de diferenciación

Como principio de diferenciación necesario para concebir la *permanencia escolar* como una función enunciativa, comprendemos que esta sea *el cambio en la forma de observar el alumno joven y adulto*, pues posee un carácter epistemológico, esto es, en la forma de producir conocimiento sobre la relación de esos sujetos jóvenes y adultos de los medios populares con el conocimiento escolarizado.

Al observar sin preconcepción trayectorias irregulares de los alumnos de la EJA, el investigador tiene oportunidad de emerger en un mundo aún desconocido y darle visibilidad, caracterizándolo de forma a comprenderlo e interactuar pedagógicamente de manera más adecuada a sus peculiaridades.

Klinski (2009) estudió al respecto de alumnos que ya habían completado la educación básica, pero que ingresaron y permanecieron en la PROEJA (Educación Profesional de Jóvenes y Adultos) del IFSUL Rio-Grandense *campus* Charqueadas. Uno de los motivos habría sido la falta de opción formativa en el municipio y la baja calidad de la educación secundaria ya cursada; entre tanto, para esos estudiantes, el IFT (Instituto Federal Tecnológico), reconocido como una institución de excelencia en educación profesional se tornó un medio de concretizar o de construir proyectos de vida.

Ese modo de conducir los estudios de forma no lineal, sin importarse con una escolarización creciente y sucesiva al modo preconizado por las familias económicamente favorecidas, es observado también por Carmo *et al.* (2012), al investigar la EJA de un pequeño municipio de la Región Noroeste de Rio de Janeiro. Señoras estudiosas de un grupo del 5º año de la educación primaria, en el momento de la evaluación final, respondían las preguntas con el firme propósito de ser reprobadas, de modo a permanecer en el mismo grupo y con la misma profesora. Silva (2009) denomina esa situación de permanencia prolongada y la observa como un problema característico de alumnos con dificultad de aprendizaje. Pero, como vimos en el ejemplo arriba, puede ser una estrategia para mantener la convivencia en un ambiente de conocimiento sin la exclusiva preocupación de concluir el curso y obtener la certificación.

Nunes (2010, p. 105) contribuye para ese argumento, mencionando que “[...] en cuanto para el grupo de edad hasta los 14 años la permanencia en los estudios tiene la faceta de cumplimiento de obligaciones legales, para el grupo de jóvenes y adultos, característica común a todos los sujetos en este estudio, esa obligación no existe”. Nunes constató el hecho de que ninguno de los entrevistados de la educación secundaria nocturna había mencionado que se sentían en la obligación de permanecer estudiando como un deber no cumplido.

En lo que se refiere a las estrategias las estrategias para permanecer en la escuela, Mileto (2009, p. 71) afirma que una de ellas es buscar “[...] una mayor amplitud de las relaciones humanas en los espacios escolares, incluyendo no apenas aspectos cognitivos, ampliando igualmente los aspectos afectivos” Citamos aquí un testimonio de la disertación de Mileto, ejemplificando uno de los motivos para permanecer en la escuela:

[Pregunta: *¿Qué fue lo más importante para que usted no desistiera de estudiar aquí en el PEJA? A escuela, ¿las amistades los profesores, que Usted cree que fue lo más importante?*]
 [...] Porque en la M [*hace referencia a una tentativa de volver a estudiar, hasta aproximadamente 20 años, en una escuela provincial de la educación supletoria*] es totalmente diferente. Allá, allá es varios profesores... es el 2º tiempo, tiene el 3º tiempo es el 1º tiempo, todo aquel asunto...y allí, los profesores de ahí no son iguales a ustedes. Ustedes conversan conmigo. Si yo no entiendo, ustedes explican varias veces y pasan toda la semana el mismo trabajo hasta “encajar” en nuestra mente. Allá no. Allá ellos dan la materia nueva, así...en ese momento, en ese momento ellos te pasan un trabajo, quien entendió, entendió. Quien no entendió, no entendió, que se joda. Ellos allá no se preocupan con nada. Pero aquí no, yo creo que...caramba... ¿Los profesores de aquí... Ustedes son excelentes sabe? Ustedes son así... Ustedes se preocupan más... con los alumnos, no se preocupan [apenas] en ellos que no aprendieron, se preocupan así también con el comportamiento de ellos, como ellos... como persona. (Rita, 50 años, grupo 162/2008, no era alumna PEJA 1, entrevista individual).

De forma complementaria, Viana (1998, p. 148), autora del estudio más antiguo que encontramos sobre longevidad escolar en familias de grupos populares, presenta otro testimonio en que la alumna hace una elección, no para cambiar de escuela, pero para mudar de un grupo para otro que quedaba al lado del que estudiaba, porque, en este último, había un clima para aprender y, por tanto, para permanecer en la escuela:

Una vez aceptada en el 4º grado, Catarina tuvo que enfrentar un nuevo problema: el grupo en el cual ingresaría no ofrecía las mínimas condiciones para el aprendizaje. El salón de clase “era un desorden, una multitud, un infierno”, comenta. Y continúa: “yo no recuerdo quien era la profesora, ni imagino...en mi mente yo no tengo la cara de ella”. Por iniciativa propia, ella comenzó entonces, a observar el funcionamiento de un salón de clase al lado del suyo, donde el clima era enteramente otro, donde “no había desorden, la profesora hablaba bajito”. Después de conversar con la directora de la escuela, consiguió ser transferida para la clase deseada (Viana, 1998, p. 148).

Cruz (2011), en investigación en una escuela de Educación de Jóvenes y Adultos de educación primaria de Belo Horizonte, cree que el alumno de esa modalidad “[...] consigue permanecer en la escuela, entre otras razones, [...] porque posee una relación diferenciada con el saber y con la escuela”. Entre tanto, destaca el enfrentamiento necesario para establecer esa relación con el saber a fin de superar las adversidades, dar secuencia a las actividades y seguir su curso (Pais, 2003, p. 75 *apud* Cruz, 2011, p. 54):

Si el retorno a la escuela configura una toma de decisión difícil, permanecer en ella exige de los referidos sujetos un esfuerzo aún mayor. En gran medida ellos/ellas necesitan actuar como la

“masa de agua que, en el lecho del río, se insinúa, girando a la vuelta de cualquier obstáculo, erosionándolo, enfrentándolo”.

En ese sentido, se asegura (1998, p. 277), “[...] la permanencia de los estudiantes de los grupos populares en el sistema escolar, cuando alcanzada, se realizaría sobre el “hilo de la navaja”, en otros términos, en la cuerda floja”.

Rios Neto *et al.* (2010, p. 23), al analizar la evolución de indicadores educacionales en Brasil, apuntaron para la influencia del género sobre la permanencia escolar. “[...] se nota que las mujeres tienen índices de permanencia más altos en las escuelas de que los hombres en todo el período analizado [1981 a 2008]”, añadiendo que “esta es una discusión necesaria para percibir como la permanencia [y el acceso] ocurren de modos diferenciados entre diferentes grupos sociales en el Brasil”. (Rios Neto *et al.*, 2010, p. 10).

Curioso observar que Haddad (1987), en el Estado del Arte de la Educación Supletoria en el Brasil, ya recorre a la diferencia de género para explicar el predominio de lo masculino en los exámenes de 1° y 2° grados:

Hasta el final de la década de 70 todas las investigaciones indicaban el predominio de candidatos del sexo masculino para los exámenes de 1° y 2° grados en niveles próximos a 60%. La explicación para este hecho residiría en que, siendo los hombres la mayoría de la población económicamente activa, presentarían mayores necesidades de escolarización para participar del mercado de trabajo (Velloso *et al.*, 1977). Otra explicación sería derivada de una mayor permanencia de elementos del sexo femenino en la escuela regular, en cuanto los niños se evaden más temprano, pues también ingresan más temprano en el mercado de trabajo (entre 11 y 15 años), lo que les quita el tiempo disponible para la escuela regular (Gatti, 1982, p. 33).

Esta influencia de género es comprobada empíricamente por Silva y Gama (2008, p. 8), en un estudio en la red pública de educación del municipio de Rio de Janeiro entre 1975 y 1995, en el Programa de Educación Juvenil (PEJ), mostrando que “La movilización de las niñas en el sentido de mayor permanencia en la escuela y de completar la escolaridad ha sido una realidad en este periodo de veinte años”.

Según requisito, un sujeto: ser una posición que puede ser ocupada, sobre ciertas condiciones, por diferentes individuos

Como lugar de enunciación (vector del lugar y del tiempo de donde habla o escribe), en el caso de la permanencia escolar, entendemos que sean tres las posiciones que pueden ser ocupadas, sobre ciertas condiciones, por diferentes individuos: la posición de investigador, la posición de profesor/gestor y la posición de alumno.

Los docentes, gestores y alumnos producen conocimiento y tienen autoridad para ocupar posiciones de enunciación, pues son ellos los operadores de la educación que pueden, deben y hacen acontecer la permanencia. Vale resaltar que el investigador, por la función que ejerce, tiene posición privilegiada para organizar su escrita y diseminar el derecho y las prácticas de esa permanencia. Es el

investigador que se interesa por ella que puede y debe dar visibilidad a lo que impide y a lo que incentiva los deseos y las realizaciones que resultan en permanencia en la escuela.

Explicitamos, aquí, cuatro ejemplos extraídos de las publicaciones seleccionadas en las cuales es posible identificar (marcado en negrita en las citaciones) el carácter de visibilidad sobre una realidad que se mantiene invisible por causa del exceso de visibilidad a lo que falta, en esos jóvenes y adultos de los medios populares:

1- Martins (2006, p. 18), en su trabajo en un grupo de Educación de Jóvenes y Adultos en el municipio de Blumenau, hace la siguiente pregunta: “¿el salón de clase es un lugar de silencio?”. Su

cuestión hace referencia a un exacto momento en que, también como profesora del grupo, realiza su investigación:

Tomábamos notas del diario de campo, mientras hacían la actividad. Percibimos que hablaban muy bajo, murmuraban en cuanto materializaban algunos sentidos sobre escuela. Una nota del diario de campo elucida este momento: Entonces resolví murmurar también, y les hablé: **“¿No necesitan hablar tan bajito, secreteando, de acuerdo?”**. Muchas risas del grupo llenaron aquel silencio.

2- Otro ejemplo, a partir de Santos (2007, p. 42), muestra como un sesgo retórico, considerado inadecuado para el género académico, se torna adecuado frente al esfuerzo necesario para traer a tono cuestiones casi obvias “Quiero que el lector comprenda bien el significado de esta permanencia... **Reflexionando conmigo, durante la caminata si esta permanencia es apenas la presencia física del alumno en el salón de clase**”.

3- Rocha (2004, p. 5), que investigó sobre jóvenes y adultos de dos cursos de educación secundaria nocturna en una Escuela Provincial de Educación Secundaria Profesionalizante del Paraná, presenta una contradicción entre las percepciones de los docentes y de los estudiante al respecto de la condición nocturna de aprendizaje:

Se observa que, frente a algunos relatos de algunos relatos de profesionales de la escuela, la mención sobre el alumno que trabaja se impone a la necesidad de comprensión de vínculos más frágiles que estos establecen con el proceso de escolarización, generando por parte del equipo escolar prácticas de enseñanza más facilitadas mismo en nombre de su permanencia en la escuela. **Se puede añadir por otro lado que los alumnos manifiestan la voluntad de no ser considerados alumnos trabajadores cansados, que desearían reglas y exigencias más claras**, acrecientan que hay falta de espacio para la participación.

4 – De la investigación de Lenskij (2009, p. 22), citada anteriormente, juzgamos necesario repetir un camino por la visibilidad que da sobre atribuciones veladas de los operadores de enseñanza en la escuela, cuando objetiva explicitar:

[...] la comprensión de las concepciones de Derecho a la Educación y de Justicia realizada en la escuela, expresadas y/o practicadas **por los operadores de enseñanza, investidos en la condición de jueces**, al decidir sobre la permanencia y aprobación/reprobación de niños y adolescentes en las escuelas.

Estos y otros ejemplos más podrían ser enumerados para demostrar la pluralidad y — porque no — la vitalidad de las ideas enunciadas de una posición sobre ciertas condiciones, pero ocupada por diferentes investigadores que están repensando las formas de mirar esos jóvenes y adultos en la escuela, en el salón de clase, para que el derecho a la educación y a la permanencia se torne realidad para todos.

Tercer requisito, un campo asociado: ser un dominio de coexistencia para otros enunciados

El tercer requisito — ser un *campo asociado* — trasciende el contexto del enunciado en si para ser un dominio de coexistencia para otros enunciados con los cuales opera como grupos de enunciados en la delimitación de la formación discursiva. Esto es, conjuntos de actuación de los signos que están ligados en el nivel de los *enunciados*.

En el caso de la *permanencia escolar* y de los investigadores aquí alistados, entendemos que aquella se configura como un dominio de coexistencia de enunciados que se referencian mutuamente, en el sentido de apoyarse en proceso de sustentación de lo que escriben, de donde

escriben, cuando escriben, para quien escriben y porque escriben.

En las publicaciones seleccionadas es posible observar regularidades de referentes discursivos en torno de la lucha por la calidad de la educación, tales como: los derechos humanos; el derecho a la educación de calidad; las políticas públicas y sociales de EJA; el reconocimiento social; la relación con el saber; el diálogo. Para todos esos referentes los investigadores se apoyan en principios legales o teóricos reconocidos en la academia.

En relación a la coexistencia con otros enunciados, mencionaremos apenas los cinco teóricos más citados y ampliamente reconocidos, y dos ejemplos que consideramos clásicos para ese requisito. Tal opción se debe al hecho de que extendernos en esa condición huiría a los propósitos del ensayo. Por tanto, necesitamos mostrar que los contenidos de las publicaciones atienden a esa condición necesaria a un lugar de enunciación, esto es, para que la *permanencia escolar* pueda ser también percibida como un lugar de observar, actuar y decir sobre el derecho a la calidad en la educación para jóvenes y adultos de los medios populares:

1 – Los cinco teóricos más referidos en sus más diversas producciones fueron: los brasileiros Paulo Freire y Sérgio Haddad; y los franceses Bernard Charlot, Bernard Lahire y Pierre Bourdieu.

2 - Oliveira y Araújo (2005, p. 21), en el artículo titulado *Calidad de la educación: una nueva dimensión de la lucha por el derecho a la educación*; son emblemáticos sobre la posición enunciativa del investigador brasileño del área de educación y, especialmente, de aquellos interesados en la permanencia escolar, conforme trecho a seguir: Cabe, pues, crear las condiciones de actuación del principio constitucional del padrón de calidad de la enseñanza (art. 206, inciso VII de la Constitución Federal) como nueva dimensión del derecho a la educación. **El reconocimiento de esa necesidad no nos exime, investigadores del área de educación, del desafío y de la responsabilidad de traducir el “padrón de calidad” en un conjunto de indicadores susceptibles de exigencia judicial.**

3 - Pereira (2001, p. 114), investigador de la Universidade de Brasília (UnB), que investigó el PROEJA en el IF Goiás — *campus* Goiânia, nos presenta, en uno de los raros diálogos entre las publicaciones seleccionadas, citando Claudia Klinski (2009), de la UFRGS, un pasaje de Paulo Freire que nos parece ser, al mismo tiempo, el mayor motivo de indignación y el mayor incentivo para continuar avanzando en las investigaciones sobre la permanencia escolar:

Tal como si fuera percibido en el estudio de Klinski (2009), el acogimiento de los jóvenes y adultos del *Campus* investigado fue fundamental para su motivación. Al discutir la situación existencial de los oprimidos, Freire (2005) cita la auto desvalorización como un comportamiento de asimilación de la idea de su inferioridad delante de los opresores, “De tanto escuchar de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo eso, terminan por convencerse de su incapacidad”.

Tal situación demanda de la institución escolar, prácticas pedagógicas y administrativas, por las cuales los estudiantes se sientan acogidos y capaces de percibirse como sujetos activos, de derecho, de tal modo que, a lo largo de su permanencia, “los oprimidos [...] necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de ser más”.

Esas son algunas *formas de escribir sobre permanencia escolar* en las cuales se observa un esfuerzo de argumentar en la dirección contraria a las *formas de escribir instituidas sobre evasión escolar*, de modo a conquistar espacio para hacer valer el derecho a la educación de calidad. Se entiende, por eso, que estos son ejemplos de que *permanencia escolar* configura un dominio en que hay coexistencia para otros grupos de enunciados, llenando, así, la condición de tercer requisito para percibirse *permanencia escolar* como un lugar de enunciación a favor de la calidad en la educación.

Cuarto requisito, una materialidad: tener posibilidades de usos o de reutilización

El último requisito para pensarse *permanencia escolar* como un lugar de observar actuar y decir sobre el derecho a la calidad en la educación, dice respecto a la posibilidad de multiplicación de las experiencias que funcionaron — u observaciones y debates en proceso — en términos de aumento de la *permanencia escolar* en las instituciones escolares investigadas por los autores de las publicaciones seleccionadas.

En cuanto al universo de la didáctica en clase, seleccionamos tres ejemplos representativos de tres prácticas: el incentivo a la autoestima, el incentivo al diálogo y el incentivo al “des-silenciamiento”, en los cuales producimos en negrita los pedazos centrales:

1 - Santos (2007, p. 13), en un grupo de alfabetización de EJA de un barrio de Brasilia, afirma que el trabajo para *permanencia escolar* se compone de “Acciones simples que desafían los datos estadísticos sobre la EJA y la evasión en el DF [...]”, tales como:

- tener paciencia durante los diálogos profesor x alumno;
- **el trabajo hecho para elevar la autoestima de los sujetos que son aprendices y enseñantes (muchos no perciben que también enseñan);**
- la profesora estimula el sueño, hace con que el educando crea ser capaz.

2 - Santos (2007, p. 147), en otro momento de su investigación, nos presenta la **noción de “des silenciamiento”** como una especie de técnica presentada por su profesor de maestría Renato Hilário Reis, que pasa a observar en el salón de clase donde investiga:

[...] En el rompimiento con el silenciamiento las voces de los educandos van dejando escapar que hay un nuevo sistema formador siendo instaurado dentro de clase

[...] **En ese encuentro de voces Paulo pasa por el ritual del des silenciamiento.** Es sujeto de saber y concomitante sujeto de poder.

[...] Y viene el proceso de des silenciamiento que es factor esencial para la permanencia — alumno hablante y alumno pensante, necesariamente, se hubiera mediación estratégica para el hablar y el pensar.

3 - Rute Favero (2006, p. 6)¹⁹ analiza recursos que permitían interacciones entre los actores del proceso, enfocando “[...] cinco categorías que se permiten identificar la ocurrencia de diálogo: cooperación, incentivo, equidad en la relación, participación continua y generación de conocimiento”.

Observando los tres ejemplos arriba mencionados, vemos que el primero trae a flote la cuestión de baja autoestima, que remete a la “auto-desvalía” de Freire, citada anteriormente. Esta práctica de actividades que estimula la autopercepción positiva de los alumnos surge también en otros trabajos (Matias, 2003; Mileto, 2009; Silva, 2010; Carmo *et al.*, 2012) sin confundirse con el modismo de las “técnicas de autoayuda”.

En los otros dos ejemplos, es posible inferir que la elevación de la autoestima en la segunda y tercera investigaciones se da por el estímulo al diálogo y al “soltar la voz” de los alumnos, como vimos en la citación de Rute Favero (2006) y de Santos (2007), que presenta el neologismo “des-silenciamiento” como técnica de “hacer hablar”, lo cual nos remite a la indagación de Boaventura de Souza Santos (2001, p. 19): “¿Cómo hacer hablar el silencio sin que él hable necesariamente el lenguaje hegemónico que pretende hacer hablar?”. En ese sentido, es fundamental recordar la centralidad del diálogo en las lecciones de Paulo Freire. Probablemente tales propuestas son

¹⁹ Aunque el trabajo de Rute Favero trate de la permanencia en la Educación a Distancia, la citamos aquí porque entendemos que las cinco categorías que utilizó para identificar la presencia del diálogo en las interacciones digitales pueden contribuir para las reflexiones sobre las interacciones presenciales, de frente a la importancia para el diálogo para fomentar la permanencia en cualquier instancia de la enseñanza.

desdoblamiento del diálogo, ese “recurso didáctico”, que invariablemente “funciona” en los grupos de jóvenes y adultos de los medios populares.

Los dos ejemplos siguientes van a enfatizar la buena calidad de enseñanza vinculada a la calidad del trabajo docente, al buen profesional. Aunque esos no sean ejemplos de prácticas multiplicadoras, envuelven la cuestión de la formación del profesor, y, por tanto, de la universidad donde tales profesores se forman. En ese sentido, se infiere que lo que hay que multiplicar es la crítica a los modelos de formación en la universidad pública (así la denominamos porque el foco es la calidad de la educación pública), especialmente en las licenciaturas de cualquier área.

1 - Steimbach (2012, p. 95), que estudió un Curso Técnico en Agropecuaria Integrado del Paraná, afirma que “[...] los buenos profesionales y la buena calidad de enseñanza fueron los únicos elementos citados como punto positivo en todos los segmentos investigados”.

2 - Pereira (2011, p. 126) investigó los cursos Técnicos Integrados en Cocina y Servicios de Alimentación del PROEJA del IF Goiás — *campus* Goiânia, y registró que los factores de permanencia apuntados fueron: “[...] la calidad del trabajo docente, el acogimiento, la calidad de la estructura de la institución y del servicio de asistencia al estudiante”. Entre tanto, “[...] por lo que se verifica en las entrevistas, el ‘talón de Aquiles’ de la permanencia del alumno tal vez esté en la calidad del trabajo docente con ese público”.

La analogía con el “talón de Aquiles”, en el segundo ejemplo, nos parece emblemática.

Significa que, si hubiera calidad del trabajo, las otras variables que envuelven la permanencia se tornan secundarias y viceversa. En ese sentido cabe preguntar: ¿qué significa calidad en el trabajo docente? ¿Calidad en el punto de vista de quién? ¿Cuáles son las características del profesor que los alumnos jóvenes y adultos juzgan ser de calidad? Estas son las indagaciones que no observamos entre las publicaciones seleccionadas.

En relación con la institución escolar como un todo — de cualquier nivel de escolaridad — se percibe que varias publicaciones se dedican a dar visibilidad a las conquistas normativas alcanzadas.

Otras sugieren normas en sus instituciones en un esfuerzo para tomar la Constitución y la LDBEN n. 9394/96 como referencia para garantizar el derecho a la permanencia escolar. Ejemplificamos una de ellas por su contenido instituyente de normativa.

Noro (2011, p. 72), cuya investigación tuvo el objetivo de analizar las diferentes prácticas de gestión pedagógica y de relaciones sociales utilizadas por alumnos, profesores y gestores que han contribuido para el acceso y la permanencia en el PROEJA, en el Curso Técnico en Administración, *campus* Sapucaia do Sul, presenta las iniciativas del IFSUL en dirección a la normativa de políticas de permanencia en el interior de la institución:

A partir del decreto 7.234 de 19 de julio de 2010, que dispone sobre el Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES) — el IFSUL implementó una política de permanencia para sus estudiantes en todos los niveles, a través de la creación, en 2011, de una dirección específica, la Dirección de Gestión de Asistencia Estudiantil (DIGAE), órgano sistémico responsable por orientar, asesorar y acompañar proyectos y actividades relacionadas a la asistencia estudiantil, considerando las especificidades de los *campi* del IFSUL. Sus competencias comprenden: proponer las políticas relativas a la prestación a la asistencia estudiantil del IFSUL; promover acciones para el inter-relacionamiento de los integrantes de la comunidad estudiantil actuando como agentes de la política social, cultural y comunitaria, orientar, asesorar y acompañar los programas y proyectos de prestación de asistencia social y estimular la organización de entidades estudiantiles.

En continuidad, Noro (2011) informa que el DIGAE, en 02 de junio de 2011, editó el Reglamento de la Política de Asistencia Estudiantil del IFSUL, en el cual, en el segundo artículo, destaca su tercer principio: “[...] la búsqueda por la igualdad de condiciones para el acceso, la

permanencia y el éxito de los estudiantes”. Aun en agosto de 2011, la directora instituyó la Cámara de Asistencia Estudiantil de carácter consultivo y propositivo, con la finalidad de contribuir para la integración de los *campi*, debiendo actuar en la defensa de Asistencia Estudiantil, visando entre otros aspectos, contribuir para la permanencia y el éxito de los estudiantes del IFSUL.

Noro (2011) concluye que las políticas de asistencia estudiantil, formación de profesores y de cualificada infraestructura en las escuelas son fundamentales en la garantía de la permanencia de los estudiantes, y que las relaciones familiares y de amistad también determinan el éxito escolar.

Entendemos que tales ejemplos, entre otros presentes en las publicaciones seleccionadas, son emblemáticos en cuanto a los lugares de hacer la *permanencia escolar* acontecer, sirviendo de referencia – como narrativas de caminos ya caminados – para posible multiplicación.

Un punto de parada en los recorridos/trayectos

Considerando que este ensayo se construye bajo el ritmo de un ejercicio de la paciencia del concepto, en este momento, entendemos que es necesario delimitar un punto de parada, como un lugar para preguntarse y reflexionar sobre cómo esos recorridos se encuentran, cómo se relacionan entre sí, cómo se relacionan en tensión con el discurso establecido de la evasión, y se conservan coherentes con las pistas iniciales que nos apuntaron caminos.

Un punto de parada y de preguntas para que se pueda percibir cómo la *experiencia instituyente* de escribir sobre *permanencia escolar* se va configurando a partir de un “estado de cosas” en el que es necesario lanzar reflexiones de visibilidad y de comprensión mínimas para que sea posible delimitar y expresar tanto nuestras dudas cuanto nuestras expectativas en relación con el desarrollo de una opción analítica que tiene como objeto la permanencia escolar.

A partir del problema propuesto en este ensayo, - ¿por qué hay tan pocos estudios sobre la permanencia en relación con la extensa producción de trabajos sobre la evasión escolar?, delimitamos el terreno de la investigación en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En este terreno fue posible trazar un largo camino ya recorrido por las investigaciones sobre evasión y fracaso escolar, cuyos resultados, en su mayoría apuntan para la responsabilización del alumno o de la familia, sea por motivos de trabajo, de cansancio, de desinterés, de falta de conocimientos básicos. Y aunque la LDBEN n. 9394/96 haya instituido el principio de igualdad de “acceso y permanencia”, sin ninguna mención al vocablo evasión, sólo después de 2007 surge un número mayor de investigaciones sobre permanencia escolar.

Entre las cinco “pistas” enumeradas en este ensayo (p. 5 y 6) para explicar el aumento de las publicaciones sobre permanencia escolar, la que nos parece más plausible, desde el punto de vista histórico, como un hilo que se desenreda con el auxilio de causas complementares, es la que menciona la saturación de los modelos teóricos y metodológicos de las investigaciones sobre la evasión escolar.

Entendemos que esa es la “pista” que explica el hecho de que varias investigaciones usen la *permanencia escolar* como símbolo de cambio en la forma de investigar sobre jóvenes y adultos de los medios populares, configurándose en el primer recorrido de categorización de los relatos presentes en las publicaciones seleccionadas.

Intuimos que la saturación de las explicaciones, presentes en muchas investigaciones que tratan de la evasión escolar, ocurrió porque construyeron abordajes insistentes e inconsecuentes, desde el punto de vista humanístico, en relación con jóvenes y adultos que retornan a la escuela. Tales abordajes se acumularon históricamente, mientras la universalización del acceso a la escuela era el primer objeto de lucha por la democratización de la enseñanza en el país. Los abordajes pueden ser observados en dos direcciones convergentes: la de la responsabilización colectiva de los

operadores de la educación, desde el micro mundo de la escuela, pasando por las secretarías de educación, hasta las instituciones universitarias o de educación profesional que poseen interfaz con la educación de jóvenes y adultos.

Por eso, consideramos que las perspectivas de las pocas decenas de publicaciones sobre permanencia, que explicitan una ruptura simbólica en relación con los abordajes de las varias centenas de publicaciones sobre evasión escolar, configuran un punto de inflexión que exige visibilidad, tamaño es la urgencia de encontrar “camino mentales colectivos” hacia una educación de calidad en el país. Aquí entendemos tal punto de inflexión como una bifurcación. Para Prigogine (2000)²⁰ las bifurcaciones aparecen “en puntos especiales en los cuales la trayectoria seguida por un sistema se subdivide en ramos”. Todos los ramos son posibles, pero solo uno de ellos será seguido. En general, no se ve apenas una bifurcación. Ellas tienden a surgir en sucesión. En el plano de la sociedad, las bifurcaciones son al mismo tiempo una señal de inestabilidad y una señal de vitalidad, teniendo en vista que en las recientes ciencias de la complejidad hay una negación del determinismo, en favor de la afirmación de la creatividad en todos los niveles de la naturaleza.

Marcada la bifurcación, a partir de la saturación de los abordajes sobre evasión escolar, las investigaciones sobre *permanencia escolar* mencionadas abren una brecha en el discurso dominante e instauran un origen, una génesis, una *experiencia instituyente*, que suponemos inconsciente por el carácter dispersivo de las investigaciones, constatado en las iniciativas aisladas de los investigadores, sin diálogo entre sí.

Sin embargo, si las investigaciones sobre *permanencia escolar* no dialogan entre sí, estas dialogan con el discurso dominante de la evasión, necesariamente, en proceso de tensión. Al final, esa es una característica de la *experiencia instituyente*, de acuerdo con Linhares (2007).

Por eso, es posible afirmar que según el recorrido que trata de relatos sobre la *permanencia escolar* como lugar de actuar, reflexionar y escribir sobre el derecho a la calidad en la educación para jóvenes y adultos de los medios populares se asemeja con el histórico recorrido de los discursos presentes en las investigaciones sobre la evasión, en lo que se refiere al concepto de enunciación de Foucault (1997, p. 133). Porque tanto uno como el otro, vale repetir, se apoyan en conjunto de signos que requiere para realizarse: un referencial (que no es exactamente un hecho, un estado de cosas, ni siquiera un objeto, sino un principio de diferenciación); un sujeto (no la conciencia que habla, no el autor de la formulación, pero una posición que puede ser ocupada, bajo ciertas condiciones, por individuos diferentes); un campo asociado (que no es el contexto real de la formulación, la situación en la cual fue articulada, pero un dominio de coexistencia para otros enunciados); una materialidad (que no es apenas la sustancia o el soporte de la articulación, sino un status, reglas de transcripción, posibilidades de uso o de reutilización).

Por lo tanto, si los dos discursos atienden los requisitos de la función enunciativa de Foucault, será en la diferencia entre los dos enunciados que deberemos pautarnos para proseguir. Esto porque los enunciados, por los requisitos que les son impuestos, sólo son posibles por el imperativo histórico. O sea, los enunciados sobre permanencia escolar, aunque dispersos, no se dan por acaso o por una inspiración atemporal.

Por lo tanto, será la categorización discursiva en torno a la permanencia como un símbolo de ruptura con la evasión que le dará carácter de *experiencia instituyente*, porque la responsabilización por la permanencia de jóvenes y adultos en la escuela sólo es posible si asumida colectivamente por

²⁰ Ilya Prigogine (1917–2003), científico de origen ruso, vivió en Bélgica desde los 12 años. En 1997 recibió el Premio Nobel de Química. Es autor de *El fin de las certidumbres* y *La Nueva Alianza*, entre otros. Las nociones de bifurcación y fluctuación aplicada a las Ciencias Sociales se difundieron en Brasil después de la publicación de la *Carta a las Generaciones Futuras* en el periódico “O Estado de São Paulo”, en la sección - Cuaderno Más- el 30 de enero de 2000

los operadores educacionales. Aunque esa colectividad esté restringida al conjunto de los alumnos y del profesor, estará ocupada en la búsqueda de medios para que los alumnos se sientan solidarios en el proceso de aprendizaje, porque pertenecen y “están en el mismo barco”, como apunta Mileto (2009).

Esa es la relación fundamental entre las dos categorizaciones. Esto quiere decir que, por un lado, se asemejan como enunciados, pero por otro el discurso instituyente de escribir sobre permanencia rechaza y resiste al discurso establecido de la evasión.

Por los testimonios y análisis puestos por los investigadores, se puede decir, apoyados en Reis (2009a), que la permanencia simbólica y la permanencia material se complementan en esa resistencia y en el persistir en torno de una construcción colectiva en dirección a la garantía y a la protección del derecho a la calidad de la educación. Derecho que necesariamente pasa por la implantación de micro y macro políticas de reconocimiento social y sentimiento de pertenencia de esos sujetos en las instituciones que buscan, al retornar a la escuela.

Vale resaltar que comprendemos que estas reflexiones se aproximan mucho más del principio constitucional de “igualdad de acceso y permanencia en la escuela” que aquellas reflexiones que responsabilizan individualmente jóvenes y adultos por abandonar la escuela. Esto se da por el cambio epistemológico en el objeto de la investigación de la Educación de Jóvenes y Adultos – de “lo que hace al alumno salir” para “lo que hace al alumno quedarse” en la escuela. Un cambio aparentemente simple, para el cual sugerimos el pensamiento impensado de Bourdieu para nombrarlo de fluctuación, otro término acuñado por Prigogine (2000). Esto porque Prigogine afirma que, en períodos de transición histórica, configuradas por las bifurcaciones insurgentes, las fluctuaciones²¹ pueden ser decisivas.

Lo que Prigogine afirma es que, en proximidad con la inestabilidad, las fluctuaciones desempeñan un papel fundamental. Y, en general, a pesar de que las bifurcaciones pueden seguir en varias direcciones, son las fluctuaciones los elementos “extraños” que determinan lo que va a prevalecer en los períodos de inestabilidad. Y, en ese sentido, las acciones individuales o de pequeños grupos, que en momentos de estabilidad no tienen visibilidad, en momentos de inestabilidad, al contrario, pueden adquirirla. Son esas fluctuaciones que apuntan para el vigor creativo, que parecen permitirle a Mileto (2009, p. 116) escribir sobre “infinitas posibilidades que la imaginación creativa puede concebir como nuevos mundos fecundados de utopías posibles” porque se puede constatar que, en ese sentido, la lucha por la Educación de Jóvenes y Adultos como derecho a la educación también es una fluctuación, de la misma manera que el abordaje de la permanencia en lugar del de la “evasión”.

Si tomamos la afirmación de Mileto como punto de referencia y hacemos un camino inverso en esos procesos de bifurcaciones, encontraremos una determinante fluctuación en la ramificación que fue el proceso de masificación de la escuela pública a partir de la década de 1990 que significó la superación de las barreras que antes impedían que las camadas populares frecuentaran²² la escuela. Esa superación, sin embargo, estuvo marcada por el contexto de una sociedad desigual, con altos

²¹ Fluctuación es otra noción nuclear para Prigogine. Ejemplificando, el autor dice que hace cuarenta años el número de científicos interesados en la física de estado sólido y en la tecnología de la información no pasaba de unas pocas centenas. Era una fluctuación, cuando comparado a las ciencias como un todo. Hoy, esas disciplinas se tornaron tan importantes que tienen consecuencias decisivas para la historia de la humanidad.

²² Información con base en la nota número 5 del artículo de Dayrell, (2007, p. 22) que reproducimos: “Según datos del IBGE, PNAD (2001), entre 1995 y 2001, por ejemplo, el número total de estudiantes entre 15 y 24 años pasó de 11,7 para 16,2 millones. En este mismo período, la educación secundaria registró un aumento de 3 millones de matrículas, lo que significa un crecimiento relativo de 65,1%.”

índices de pobreza y violencia, que traen los conflictos y las contradicciones de una estructura social excluyente al interior de la escuela interfiriendo en las trayectorias escolares y colocando nuevos desafíos a la escuela (Sposito, 2005), en especial a aquellas escuelas que ofrecen la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos integradas o no a la Educación Profesional.

En este sentido, a partir de la ruptura vivida por los pocos investigadores con relación al discurso de la evasión escolar es que tenemos una expectativa académica con relación a la expansión de las investigaciones sobre *permanencia escolar* en los próximos años.

Sobre lo que hicimos y sobre la idea de lo que es posible hacer.

Los objetivos para verificar si se puede anunciar ese cambio fueron: a) categorizar las formas de abordar el término permanencia escolar, relacionadas directa o indirectamente con la Educación de Jóvenes y Adultos, presentes en 31 publicaciones en el período entre 1998 a 2012; b) apuntar que los abordajes de los investigadores pueden considerarse como una génesis de construcción colectiva, aunque todavía sean en formación dispersa, teniendo en vista que al escoger el objeto *permanencia escolar* lo convierten en un lugar de *experiencia instituyente* para actuar, reflexionar y escribir bajo el principio del derecho a la calidad de la educación.

Para alcanzar los objetivos, utilizamos la noción de recorrido por medio de relatos, a partir de una realidad en la que las publicaciones se encuentran dispersas, pues no hay referencias teóricas suficientemente establecidas a ese respecto. Por eso, una alternativa posible sería delinear trayectorias de investigadores en torno a la *permanencia escolar* y, con eso, percibir en qué puntos hacen intersección. Entendemos que estos puntos son esenciales para aquellos que quieran orientarse en dirección a la *permanencia escolar* como elemento intrínsecamente conectado a la educación de calidad. Usamos la metáfora de lugar, o mejor dicho lugares mentales, para recorrer la temática de la *permanencia escolar* como objeto de investigación en las publicaciones seleccionadas. Consideramos que esa fue una buena elección metodológica para un primer diálogo con las investigaciones, como nos propusimos a hacer a partir de este ensayo.

Entendemos que conseguimos transitar por los diversos caminos realizados por los investigadores, observando tanto los recortes de investigación como los objetivos, metodologías y perspectivas teóricas adoptadas en torno al objeto permanencia escolar, a partir del universo escrito disponible en las 31 publicaciones.

Siguiendo esa orientación metodológica para recorrer las publicaciones seleccionadas, nos fue posible apropiarnos de nociones teóricas de Foucault (1997) y de Orlandi (2005), que también se refieren a la cuestión del lugar. Con el objetivo de organizar las proposiciones y abordajes de los autores en categorías, pudimos hacerlo de manera a darles visibilidad no sólo en una o más de las categorías propuestas, sino también en la dirección de verlas como *experiencias instituyentes de escrita sobre permanencia escolar*.

Fueron dos las categorías creadas para dialogar con las publicaciones seleccionadas, percibiéndolas como *experiencias instituyentes*:

- La *permanencia escolar* como símbolo de cambio en la forma de investigar sobre jóvenes y adultos de los medios populares; y
- La *permanencia escolar* como lugar de actuar, reflexionar y escribir sobre el derecho a la calidad en la educación para jóvenes y adultos de los medios populares.

Por lo tanto, fue a partir de la creación de esas categorías que discutimos si las escritas de los investigadores de las publicaciones seleccionadas configuran una *experiencia instituyente* sobre permanencia escolar, anunciando cambios por medio de una nueva opción analítica sobre movimientos de salidas y retornos a la escuela de jóvenes y adultos.

Si las formas de escribir sobre permanencia atienden los requisitos de la enunciación y si tales formas explicitan una ruptura simbólica y material, considerando que están dispersas, podemos decir que alcanzamos el objetivo de apuntar para una génesis de construcción colectiva del término permanencia escolar.

No obstante, es necesario mantener el principio de la duda, principalmente, porque estamos comprometidos con el ejercicio de la paciencia del concepto de permanencia que nos impone un trabajo continuo de creación de estrategias para resistir y persistir al apelo del discurso establecido. De esa forma, es necesario mantener las dos indagaciones que fueron orientando la organización de nuestro ensayo, en la medida en que escribíamos:

- 1- ¿Se podrían considerar las experiencias de escribir sobre *permanencia escolar* presentes en las publicaciones seleccionadas como génesis de una formación discursiva sobre permanencia escolar?;
- 2- Tales experiencias instituyentes de escrita, ¿darían sentido a la *permanencia escolar* como una función enunciativa, como lugar de enunciación de donde quien habla puede decir también, más allá de las medidas de flujos escolares, sobre reflexiones y prácticas de derecho a la educación de calidad?

Imaginamos que esas preguntas pueden transformarse en una invitación a todos los investigadores con los cuales dialogamos sobre *permanencia escolar* para proseguir en la construcción colectiva de ese concepto. Serían oportunas contribuciones conceptuales y metodológicas de esos investigadores-autores reafirmando el concepto de *permanencia escolar* y, quien sabe, revirtiendo la tendencia dominante de la concepción de la evasión escolar.

Referências

- Amaral, D. K. (2010). *História de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Univesidade de São Paulo, São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP.
- Amarante, A. A.; Noro, M. M. C. & Oliveira, L. T. B. (2009). Processo de ingresso e permanência: estudos das relações possíveis na implantação do PROEJA, na Unidade Sapucaia do sul do CEFET/RS. In: XII Congresso da associação Internacional para pesquisa Cultural – ARIC, *Anais...* Florianópolis, SC, Brasil.
- Aulete, F. J. C. (2011). *Novíssimo Dicionário contemporâneo da língua portuguesa* Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Azevedo, F. F. dos S. (2010). *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: ideias afins/thesaurus*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexicon.
- Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- Bourdieu, P. (1988). *Lições de Aula*. São Paulo: Ed. Ática.
- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bragança, G. A. (2008). *A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996-2007)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Bragança, I. F.S. (2003). Memórias e práticas instituintes na escola. In: *26ª reunião da ANPED*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/26/posteres/inesferreirabragança.rtf>>. Acesso em: 05 out. 2012.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

- 9394/96). Brasília.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 mar. 2004.
- Cardoso, J., Ferreira, M. J. R. F. (2012). Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. *Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 02, n.º. 2, p. 61 a 76.
- Carmo, G. T. (2010). *O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ.
- Carmo, G. T. & Moura, S. A. (2012). *Poder e subjetividades nos atos de escrever sobre o PROEJA*. Campos dos Goytacazes, RJ: EdUENF.
- Carmo, G. T.; Bulhões, R. B. C.; Soares, T. S. & Ferreira, L. R. (2012). Alunos Jovens e Adultos de Itaperuna: quem mais contribui para que permaneçam na escola. *IV Mostra de Extensão IFF-UENF-UFF*, CD da IV Mostra de Extensão IFF-UENF-UFF, Campos dos Goytacazes, RJ.
- Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano* (2nd ed.). Petrópolis: Vozes.
- Correia, C. S. V.; Heidrich, E. M. C. & Rateke, F. G. (2007). *A Permanência do Sujeito na EJA: a condição de grupo e a afetividade no cotidiano escolar*. Monografia (Curso de Especialização em Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Coura, I. G. M. (2007). *A terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG.
- Cruz, N. C. (2011). *Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Dantas, A. C. L. (2009). Fóruns de EJA: mobilização na luta pelo direito à educação de Jovens e Adultos. In: *Cadernos de Atividades e Resumos do 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas-SP.
- Dantas, D. C. L.; Martins, L. A. R. (2007). A permanência de jovens e adultos com deficiência mental na escola regular: a concepção das mães acerca dos limites e possibilidades vivenciados pelos filhos. Londrina, PR: *IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*.
- Dayrell, J. (2007). A escola —faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128.
- Dias, A. F. (2011). *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Dominick, R. dos S. & Cruz, L. (2013). Considerações acerca da conservação e da transformação para o Aleph: uma análise do instituinte na educação. *Aleph* (UFF. Online), Ano VIII, n. 20, p. 1-6.
- Ens, R. T.; Ribas, M. S. (2012). Políticas educacionais e o acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos. *IX Anped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Caxias do Sul, RS.
- Favero, R. V. M. (2006). *Dialogar ou evadir: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Moura, D. (2006). *O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Natal. (mimeo).

- Nascimento, L. C. do (2010). Algumas considerações sobre a mudança da percepção e crise da experiência segundo Walter Benjamin. Campinas, SP: *Cadernos da Graduação*, 8, p. 206-2013.
- Noro, M. M. C. & Oliveira, L. T. B. (2011). *Acesso e permanência do estudante do PROEJA/RS: percepções, possibilidades, movimentos e práticas*. Porto Alegre, RS.
- Noro, M. M. C. *Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Nunes, J. M. C. P. (2010). *Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: produção da permanência no ensino médio regular noturno*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Oliveira, L. T. B. & Paludo, C. Formas de Ingresso e Permanência em PROEJA. In: Benvenuti, J.; Arenhardt, R.; Santos, S. V. & Marques, T. B. I. (Orgs.). (2010). *Refletindo sobre PROEJA: produções de Porto Alegre*. Pelotas/RS: Editora Universitária/UFPEL, 2, 117-137.
- Oliveira, P. C. S. (2011). *Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Oliveira, R. P. & Araujo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, p. 5-24.
- Olson, D. R. (1997). *O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática.
- Orlandi, E. P. (2005). *Análise do discurso: princípios e procedimentos* (6th ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação – Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- Paiva, J. (2005). *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, RJ.
- Patto, M. H. S.; Angelucci, C. B.; Kalmus, J. & Paparelli, R. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30 (1), p. 52-72.
- Pereira, J. V. (2011). *O PROEJA no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Prigogine, I. (2000). Carta para as futuras gerações. São Paulo, SP: Folha de São Paulo, Caderno Mais, p. 4-7. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3001200004.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2010.
- Reis, D. B. (2009a). *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, BA.
- Reis, D. B. (2012). Continuar ou desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negr@s na UFRB. In: Sampaio, S. M. R. & Gonçalves, G. (Orgs.). *Observatório da Vida Estudantil: Estudos sobre a vida e cultura universitárias*. 1ed. Salvador: Edufba, 1, p. 1-269.

Apêndices

Apêndice 1 - Tabla de identificación de las 31 publicaciones seleccionadas

Legenda: A - artículo; D - tesis; T- tesis

Nº	Código	Primer autor de identificación en referencias
1	A1	Dantas, Dulcinea de Carvalho Lopes.
2	A2	Silva, Marinete Santos.
3	A3	Mileto, Luís Fernando Monteiro.
4	A4	Ens, Romilda Teodora.
5	A5	Stoco, Heloisa Pancieri.
6	A6	Rocha, Jacqueline Silvério.
7	A7	Carmo, Gerson Tavares.
8	A8	Amarante, A.A.
9	A9	Moraes, Marli Silva.
10	A10	Noro, Margarete M. C.
11	A11	Oliveira, Luzia. T. B.
12	A12	Correia, C.S.V.
13	A13	Mesquita, Luiz Fábio.
14	A14	Cardoso, Jaqueline Ferreira
15	D1	Silva, Raquel Duro.
16	D2	Lenskij, Tatiana.
17	D3	Klinski, Claudia Dos Santos.
18	D4	Noro, Margarete Maria Chiapinotto.
19	D5	Oliveira, Paula Cristina Silva.
20	D6	Matias, Irlene Dos Santos.
21	D7	Nunes, José Manoel Cruz Pereira.
22	D8	Steimbach, Allan Andrei.
23	D9	Mileto, Luís Fernando Monteiro.
24	D10	Santos, Maria Aparecida Monte Tabor.
25	D11	Pereira, Josué Vidal.
26	D12	Cruz, Neilton Castro.
27	D13	Dias, Aline Fávero.
28	D14	Martins, Ana Paula.
29	T1	Carmo, Gerson Tavares.
30	T2	Silva, Jaqueline Luzia.
31	T3	Viana, Maria José Braga.

Apêndice 2- Tablas de clasificación de publicaciones seleccionadas

ÁREA	DISERTACIÓN	TESIS	REVISTA- ANAIS	TOTAL
Educação	D1-D2-D3-D4-D5-D6-D7-D8-D9-D10-D11- D12-D13-D14	T2- T3	A1-A3-A4-A5-A6-A7-A8-A9- A10-A11-A12-A13-A14	29
Sociologia		T1	A2	2
TOTAL 31				

AÑO	DISERTACIÓN	TESIS	REVISTA- ANAIS	TOTAL
1998		T3		1
2003	D6			1
2004			A6	1
2006	D2 -D14			2
2007	D10		A12 - A1	3
2008			A2	1
2009	D1-D3-D9		A8	4
2010	D7	T1-T2	A3-A5-A9-A11	7
2011	D4-D5-D11-D12-D13		A13	6
2012*	D8		A4-A7- A10-A14	5
* Se refiere a la búsqueda de publicaciones hasta octubre de 2012. TOTAL 31				

INSTITUCION	DISERTACION	TESIS	REVISTA- ANAIS	TOTAL
Otras regiones				
UNB	D10-D11			2
UFRN			A1	1
Región Sureste				
IF Triângulo Mineiro			A13	1
PUC-RJ		T2		1
UENF		T1	A2-A7	3
UFES			A14	1
UFF	D9		A3	2
UFMG	D5-D12	T3		3
UFSCAR	D13			1
Cefet-BA			A5	1
Región Sur				
CEFET RS			A8	1
CEFET SC			A12	1
IF SUL RS			A10	1
FURB (Blumenau)	D14			1
PUC-PR			A4	1
PUC-RS	D1			1
UFPEL (Pelotas)			A9-A11	2
UFPR	D8		A6	2
UFRGS	D2-D3-D4			3
UFSC	D6-D7			2
TOTAL 31				

Acerca de los autores

Gerson Tavares do Carmo

Profesor del Programa de Posgrado en Políticas Sociales (PGPS), del Programa de Posgrado en Cognición y Lenguaje (PGCL) y del Curso de Pedagogía del Centro de Ciencias Humanas (CCH) de la Universidade do Estado do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

gtavares33@yahoo.com.br

El autor es un investigador en el campo de la educación juvenil y de adultos con un enfoque en la estancia escolar, la memoria y la escritura, trabajando en la formación de pedagogos y nuevos investigadores - maestros y médicos. Es el líder del Grupo de Investigación (CNPq) *Escritura: poder y subjetividades*. Actualmente coordina tres proyectos: *Diagnóstico de la calidad de la enseñanza en PROEJA de la región noroeste norte de Río de Janeiro*: enfoque en temas formativos y metodológicos (Aviso del Observatorio de la Educación, CAPES/INEP); *Centro de Referencia y Memoria de Educación Popular y Educación Juvenil y Juvenil y Juvenil* en el norte y norte noroeste de Río de Janeiro (Aviso ExtPesq FAPERJ); y *Escritura Solidaria: sistema de apoyo a la escritura de profesores y estudiantes desde la perspectiva del Lenguaje y Las Ciencias Naturales en el Curso de Pedagogía de la UENF* (Aviso PiBID/CAPES/INEP). Autor de artículos en revistas y capítulos de libros en las áreas de investigación en las que opera.

Cintia Tavares do Carmo

Profesora de Educación Básica, Técnica y Tecnológica, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Espírito Santo, *Campus Cariacica*.

cintiata@gmail.com

La coautora es estudiante de doctorado del Programa de Posgrado en Sociología Política de la Universidad Estatal de Norte Fluminense Darcy Ribeiro, presentó el artículo "COURSES OF PROEJA" en dos Institutos Federales de Educación Tecnológica: la estancia escolar en cuestión, en el Coloquio de AFIRSE, Lisboa/PT, 2013.

Acerca de Guest Publishers

Sandra Regina Sales

Profesora del Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares (PPGEduc) en la línea de investigación Educación y *Diversidad Etnica-Racial* y el Departamento de Educación y Sociedad de la Universidad Rural Federal de Río de Janeiro.

sandrasales@ufrj.br

Información Biográfica: El autor es investigador en los campos de la Educación juvenil y de adultos, los medios de comunicación y la educación y las políticas de acción afirmativa en la educación superior. Forma parte del Grupo de Investigación (CNPq) *De la Trans-formación: investigación en educación y comunicación*, de la que es líder, y el Laboratorio de Estudios *Afrobrasileños - LEAFRO*. Actualmente desarrolla la investigación *EJA y diversidad en los medios de comunicación: un análisis de las representaciones de temas, actores y políticas educativas en revistas semanales brasileñas* y *¿Qué educación para qué ciudadano? Discursos influyentes en Educación juvenil y de adultos en Brasil (1995-2013)*. Es co-organizadora del libro *Educación de jóvenes y adultos: políticas y prácticas educativas* (2011) y ha publicado artículos en revistas y capítulos de libros en las áreas de investigación en las que opera.

Jane Paiva

Profesora del Programa de Posgrado en Educación (ProPEd), en la Línea de *Investigación Educación Inclusiva y Procesos Educativos* y curso de pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ).

janepaiva@terra.com.br

Información biográfica: El autor es un investigador en el campo de la educación juvenil y de adultos, que trabaja en la formación de pedagogos y nuevos investigadores - maestros y médicos. Es el líder del Grupo de Investigación (CNPq) *Aprendizaje Permanente: asignaturas, políticas y procesos educativos*. Actualmente desarrolla la investigación integrada (con la Universidad Estatal de Campinas y la Universidad Federal de Juiz de Fora) Diagnóstico de la calidad de la enseñanza en la educación de jóvenes y adultos: un caso de estudio en *los municipios de Campinas, Juiz de Fora y Río de Janeiro*, financiados por el Observatorio de la Educación, CAPES / INEP; y coordina las acciones del proyecto de investigación y ampliación del Centro de Referencia y Memoria de Educación Popular y *Educación Juvenil y Juvenil (CREMEJA)*. Autor de artículos en revistas y capítulos de libros en el campo.

DOSSIÊ EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS II

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 22 Número 63

30 de junho de 2014 ISSN 1068-2341



O Copyright y retenido por el autor (o primer coautor) otorgando el derecho de la primera publicación a la revista **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más información sobre la licencia de Creative Commons encuentran-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado conjuntamente por el autor o los AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicado por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Los textos publicados en **AAPE** son indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), Directory of Open Access Journals, Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China). Contribuir comentarios y sugerencias a <http://epaa.info/wordpress/> o para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Disfrute de nuestra comunidad EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade
Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade
Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco,
Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal
de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande
do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual
de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal Janeiro,
Brasil

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California,
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder
Gary Anderson New York University
Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison
Arzubiaga Arizona State University
Berliner Arizona State University
Marshall University
Henry Braun Boston College
Eric Camburn University of Wisconsin, Madison
Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder
Casey Cobb University of Connecticut
Arnold Danzig Arizona State University
Antonia Darder University of Illinois,
Urbana- Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University
Chad d'Entremont Strategies for Children
John Diamond Harvard University
Tara Donahue Learning Point Associates
Sherman Dorn University of South Florida
Christopher Joseph Frey Bowling Green
State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College
Amy Garrett Dikkers University of Minnesota
Gene V Glass Arizona State University
Ronald Glass University of California, Santa Cruz
Harvey Goldstein Bristol University
Jacob P. K. Gross Indiana University
Eric M. Haas WestEd
Kimberly Joy Howard* University of
Southern California

Aimee Howley Ohio University
Craig Howley Ohio University
Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign
Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana- Champaign
Samuel R. Lucas University of California, Berkeley **Angela**
Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington **David C.**
William Mathis University of Colorado, Boulder **Robert Bickel**
Tristan McCowan Institute of Education, London
Heinrich Mintrop University of California, Berkeley
Michele S. Moses University of Colorado, Boulder
Julianne Moss University of Melbourne
Sharon Nichols University of Texas, San Antonio
Noga O'Connor University of Iowa
João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign
Susan L. Robertson Bristol University
John Rogers University of California, Los Angeles
A. G. Rud Purdue University
Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University
Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University
Dorothy Shipps Baruch College/CUNY
Maria Teresa Tatto Michigan State University
Larisa Warhol University of Connecticut
Cally Waite Social Science Research Council
John Weathers University of Colorado, Colorado Springs
Kevin Welner University of Colorado, Boulder
Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University
John Willinsky Stanford University
Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles
* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú
Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas– UNAM, México
Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España
Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela
Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España
Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España
Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile
Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile
Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España
Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México
Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Paula Razquin UNESCO, Francia
Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España
Daniel Schugurensky Arizona State University
Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Inés Dussel FLACSO, Argentina
José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia
Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España
Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México
Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España
Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México
Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA
Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España
Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México
Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España
Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España
Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda
Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia