

ISSN 0102 6801

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Vol. 28 - Número Especial - 2014



Educação
e Filosofia



FAPEMIG

EDUFU

EDUCAÇÃO & FILOSOFIA

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

DIRETORIA

Diretor Geral: *Marcio Chaves-Tannús*

Secretário Geral: *Raquel Discini de Campos*

Diretores de Editoração: *Márcio Danelon e Sandra Cristina Fagundes de Lima (Educação); Anselmo Tadeu Ferreira e Marcos César Seneda (Filosofia)*

Diretores de Divulgação: *Ándrea Maturano Longarezi (Educação) e Sertório Amorim e Silva Neto (Filosofia)*

Conselho Editorial

Ándrea Maturano Longarezi – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Anselmo Tadeu Ferreira – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Antônio Joaquim Severino – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Bernadete Angelina Gatti – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Betânia Leite Ramalho – UFRN (Natal – RN, Brasil)
Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Carlos Roberto Jamil Cury – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Denice Bárbara Catani – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Derneval Saviani – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Dietmar K. Pfeiffer – Universität Münster (Münster, Alemanha)
Enrico Nuzzo – Università di Salerno (Fisciano – SA, Itália)
Fernando Luis González – UniCEUB (Brasília – DF, Brasil)
Fernando Rey Puente – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Justino Pereira de Magalhães – Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal)

Lucas Angioni – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Luiz Benedicto Lacerda Orlandi – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Marcelo Perine – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Márcio Danelon – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Marcio Chaves-Tannús – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Marcos César Seneda – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Maria Eugênia Castanho – PUC-CAMP (Campinas – SP, Brasil)
Raquel Discini de Campos – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Raúl Fornet-Betancourt – Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Tiago Adão Lara – CES – JF (Juiz de Fora – MG, Brasil)
Sertório Amorim e Silva Neto – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)

Conselho Consultivo

Álvaro Luiz Montenegro Valls – UNISINOS (São Leopoldo – RS, Brasil)
André Luiz Mota Itaparica – UFRB (Cachoeira – BA, Brasil)
Antônio Bosco de Lima – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Décio Gatti Júnior – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Décio Krause – UFSC (Florianópolis – SC, Brasil)
Diana Gonçalves Vidal – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Ernani Pineiro Chaves – UFPA (Pará – PA, Brasil)
Eurize Caldas Pessanha – UFGM (Campo Grande – MS, Brasil)
Fabrizio Lomonaco – Università degli Studi di Napoli “Federico II” (Napoli, Itália)
Geraldo Inácio Filho – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Gonzalo Armijos Palácio – UFG (Goiânia – GO, Brasil)
Guy Hamelin – UnB (Brasília – DF, Brasil)
Hélio Rebello – UNESP (Assis – SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes – PUCAMP (Campinas – SP, Brasil)
Janete Bolite Frant – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons – UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
José Claudinei Lombarda – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
José Gondra – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)
José Nicolau Heck – UFG/UCG (Goiânia – GO, Brasil)
Laurence Renault – Universidade de Paris – Sorbonne – PARIS IV (Paris, França)

Leandro Lajonquière – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Lucíola Licínio de C. P. dos Santos – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Marcos Lutz Müller – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Marcelo Dascal – Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)
Marcelo Esteban Coniglio – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Maria Carolina Bovério Galzerani – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi – UFPR (Curitiba – PR, Brasil)
Maria Helena Câmara Bastos – PUC-RS (Rio Grande do Sul – RS, Brasil)
Marta Maria Chagas de Carvalho – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Marta Maria de Araújo – UFRN (Natal – RN, Brasil)
Newton Carneiro Affonso da Costa – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Pablo Gentili – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)
Salma Tannús Muchail – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Sueli Mazzilli – Unisantos (Santos – SP, Brasil)
Wagner Rodrigues Valente – UNIFESP (Garulhos – SP, Brasil)
Walter Alexandre Carnielli – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Walter Matias Lima – UFAL (Maceió – AL, Brasil)
Werner Loh – Universität Paderborn (Paderborn, Alemanha)
Wojciech Starzynski – Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polónia)

Revisão: Carina Diniz Nascimento

Rafael Reis Pombo

Secretária: Lília Alves de Oliveira

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Diagramação: Gráfica Composer Editora Ltda (Adriana Cardoso)

Endereço para assinaturas e colaborações:

Universidade Federal de Uberlândia - Revista Educação & Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco U - Sala 1U131 - Campus Santa Mônica - Cep 38400-902 - Caixa Postal 593 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Tiragem desta edição: 1000 exemplares

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Elmiro Santos Resende

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

A Revista aceita permuta

Wir bitten um Austausch

We ask for exchange

On demande l'échange

Rogamos canje

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia – Direção: Joana Luiza M. Araújo

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Bloco A - Sala 1 A - Cep: 38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 (editora) - (34) 3239-4514 (livraria) - www.edufu.ufu.br - e-mail: livraria@ufu.br

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à Edufu”.

ISSN 0102-6801

Educação e Filosofia

Educação e Filosofia	Uberlândia	v. 28	n. especial	p. 1-318	2014
----------------------	------------	-------	-------------	----------	------

Às casas editoras: serão feitas resenhas ou estudos críticos das obras com interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

An die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest from which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, dont l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas.

Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

<p>REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 28 – n. especial - 2014. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.</p> <p>Semestral</p> <p>ISSN 0102-6801</p> <p>1. Educação. 2. Filosofia. I - Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.</p> <p>CDU 37 + 1</p> <p>Biblioteca da UFU</p>
--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Resende dos Santos

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDUFU — Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Joana Luiza M. Araújo

Av. João Naves de Ávila, 2121 — Campus Santa Mônica — Bloco A — 1A

Cep 38408-144 / Uberlândia — Minas Gerais

Tel: 3239-4293 [Editora] 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

Educação e Filosofia

Revista Semestral da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Filosofia (IFILO). Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Volume 28, Número Especial - 2014

SUMÁRIO

Editorial	13
<i>Anselmo Tadeu Ferreira</i>	
 Dossier: Giambattista Vico	
Presentazione	15
<i>Fabrizio Lomonaco</i> <i>Sertório de Amorim e Silva Neto</i>	
 Artigos	
La <i>Vita</i> di Vico “istorico” e filosofo	21
<i>Fabrizio Lomonaco</i>	
Strategie interpretative e didattiche intorno alla <i>Vita</i> del Vico	41
<i>Claudia Megale</i>	
Aspetti etici del rapporto mente-corpo nella <i>Scienza nuova</i>	77
<i>Romana Bassi</i>	
Le finte persone del serio poema: sull’antropologia vichiana della “letteratura”	93
<i>Stefania Sini</i>	
Vico e la scienza dei giganti: implicazioni per l’analisi della cultura brasiliana	115
<i>Sertório de Amorim e Silva Neto</i>	

Dossiê: Educação pública como direito – desafios às políticas governamentais na América Latina

Apresentação 133
Maria Vieira Silva

Artigos

La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas 139
Myriam Feldfeber

A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento 155
Cesar Tello
Jefferson Mainardes

Educación femenina e inclusión social en Colombia a través del siglo XX 181
Martha Cecilia Herrera

Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas 201
Maria Vieira Silva
Tania Aillón Gómez

A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática 225
Dalila Andrade Oliveira

O direito de aprender e a produção da qualidade na escola pública a partir da avaliação 245
Olenir Maria Mendes

Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública 263
Theresa Adrião

Formas de distribuição:

1. Permutas com periódicos nacionais.	283
2. Permutas com periódicos internacionais.	293
3. Doações nacionais.	300
4. Doações internacionais.	301

Indexação em Repertórios	303
---	------------

Normas

Normas para envio de colaborações	306
Norms for submissions	309
Normes pour envoyer des collaborations.	312

Ficha de Assinatura	317
--------------------------------------	------------

Educação e Filosofia

Semi-annual journal of the School of Education (Faculdade de Educação - FACED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia - IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlândia).

Volume 28, Special Number - 2014

CONTENTS

Editorial	13
<i>Anselmo Tadeu Ferreira</i>	
 Dossier: Giambattista Vico	
Presentation	15
<i>Fabrizio Lomonaco</i>	
<i>Sertório de Amorim e Silva Neto</i>	
 Articles	
The <i>Life</i> of Vico “historian” and philosopher	21
<i>Fabrizio Lomonaco</i>	
 Interpretative strategies and educational around of Vico’s <i>Life</i>	41
<i>Claudia Megale</i>	
 Ethical aspects of the mind-body relationship in the <i>New Science</i>	77
<i>Romana Bassi</i>	
 The fictive person of a serious poem: Vico’s anthropology of “literature”	93
<i>Stefania Sini</i>	

Vico and the science of giants: implications for analysis of brazilian culture	115
<i>Sertório de Amorim e Silva Neto</i>	

**Dossier: Public education as a right - challenges to government
policies in Latin America**

Presentation	133
<i>Maria Vieira Silva</i>	

Articles

The construction of the right to education: reflections, perspectives and horizons	139
<i>Myriam Feldfeber</i>	

Secondary education in Latin America as a democratic and universal right: an analysis of documents from the World Bank and Inter-American Development Bank	155
<i>Cesar Tello</i> <i>Jefferson Mainardes</i>	

Female education and social inclusion in Colombia through the twentieth century	181
<i>Martha Cecilia Herrera</i>	

The singular and the plural of Bolivian reality: the right to education in the context of educational reforms	201
<i>Maria Vieira Silva</i> <i>Tania Aillón Gómez</i>	

The Brazilian educational policy: between efficiency and democratic inclusion.	225
<i>Dalila Andrade Oliveira</i>	

The right to learn and the production of quality in public school from the review	245
<i>Olenir Maria Mendes</i>	

Charters Schools in USA: contradictions of a trend proposal for Brazil and its implications for the provision of public education	263
<i>Theresa Adrião</i>	

Manners of distribution:

1. Exchanges with Brazilian periodicals.	283
2. Exchanges with foreign periodicals.	293
3. Brazilian donations.	300
4. Foreign donations.	301

Indexation in Repertories.	303
---	-----

Norms

Normas para envio de colaborações.	306
Norms for Submissions.	309
Normes pour envoyer des collaborations.	312

Subscription Form	317
--------------------------------	-----

MISSÃO POLÍTICA E EDITORIAL

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

- I – Divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;
- II – Manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;
- III – Aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

POLITICAL AND EDITORIAL MISSION

The journal *Educação e Filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for these both areas, being thus this journal's proposals:

- I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;
- II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Federal University of Uberlândia;
- III – improve exchange with other national and international institutions.

EDITORIAL

Com este número especial do volume 28, a revista Educação e Filosofia dá continuidade ao projeto de publicação de um número anual dedicado a dossiês. Os dossiês constituindo-se de um conjunto de textos sobre um determinado tema, já por sua reunião, são o testemunho de uma discussão viva e contemporânea que a revista procura documentar.

Nesse número apresentamos os dossiês sobre a filosofia de Giambattista Vico, pela área de Filosofia e sobre a educação pública como direito, pela área de Educação.

Os cinco artigos sobre a filosofia de Vico são parte de uma Convenção sobre o autor realizada em Moscou, em Maio de 2013. A coleta e organização dos textos deve-se ao trabalho dos pesquisadores Sertório Amorim Silva Neto e Fabrizio Lomônaco, viquianos interessados nas investigações e perspectivas para o pensamento deste autor do Setecento para este nosso século XXI, conforme eles dizem na apresentação do dossiê.

Já o dossiê sobre Educação Pública reúne sete artigos que debatem importantes aspectos da discussão sobre a educação pública como direito e os desafios governamentais daí decorrentes. Conforme diz Maria Vieira na apresentação, “esse dossiê pretende contribuir com tal discussão mediante análises, dados, mapeamentos de políticas educacionais, documentos e dispositivos legais concernentes à temática em foco”. Trata-se, então, de textos que privilegiam distintas abordagens sobre o direito à educação na América Latina em perspectivas plurais e multifacetadas.

Os textos reunidos nestes dossiês são contribuições de pesquisadores estrangeiros, mais especificamente da Itália e de países latino americanos como Argentina, Colômbia e Bolívia, bem como de pesquisadores brasileiros com quem estes cooperam em suas pesquisas; assim, estes artigos são também testemunha da crescente importância da cooperação internacional que tem ocorrido com mais frequência em nosso trabalho acadêmico.

Esperamos que, acima de tudo, tais reflexões sejam informativas e estimulantes e que nossa revista tenha assim contribuído para um debate em alto nível nas duas áreas que contemplamos, a Educação e a Filosofia!

Anselmo Tadeu Ferreira
Conselheiro da Revista Educação e Filosofia

PRESENTAZIONE

Questo Dossier ha come tema l'opera e l'attualità di Giambattista Vico e raccoglie, in forma di articoli, una parte delle conferenze del Convegno Internazionale “Джамбаттиста Вико: на пороге III тысячелетия” (*Indagini e prospettive su Giambattista Vico nel terzo millennio*) realizzato nel maggio 2013 nella città di Mosca, Russia, sotto il patrocinio congiunto dell'*Università Nazionale delle Ricerche “Scuola Superiore di Economia” di Mosca* e dell'*Università degli Studi di Napoli “Federico II”*, in collaborazione con l'*Accademia Russa delle Scienze*. L'evento ha radunato studiosi di Vico provenienti da Italia, Russia, Brasile e Giappone, ed in questo Dossier sono redatte le conferenze consegnate, nell'occasione, in lingua italiana.

Il Convegno moscovita ha spiegato un'altra importante iniziativa della “*Federico II*” e del consorzio “*Civiltà del Mediterraneo*”: l'attività regolare di estensione universitaria “*Certame filosofico su G. Vico*” che ha avuto luogo, nel mese di aprile dello stesso anno, nella città di Bacoli, riguardo al libro autobiografico di Vico, *Vita Scritta da se medesimo* (1725-1728). Destinato agli studenti delle scuole di Napoli e composto da un ciclo di lezioni preparatorie che hanno preceduto l'esame scritto, il certame, in questa edizione, ha premiato l'autore del miglior saggio con la partecipazione al Convegno russo¹.

Esempio di proficua integrazione tra l'istruzione universitaria e la scuola superiore, questa azione dell'Università italiana rende anche un omaggio molto giusto a Vico, che sempre ha trovato, nella gioventù e nell'istruzione dei giovani, i fermenti per il filosofare. Nella *Vita*, ha confessato una abitudine del tutto contraria allo spirito della filosofia moderna di Cartesio – per il quale il filosofare richiede solitudine e tranquillità – di “*sempre*” leggere, scrivere e meditare in mezzo allo *strepito* dei figli, compito diremmo impossibile: condurre i pensieri con ordine e senza trascurarne alcuno tra il rumore ed il tumulto dei bambini. Questo,

¹ Cf. LOMONACO, F. Giambattista Vico a Bacoli: Certame Filosofico (11-13 Aprile 2013). In *Research Trends in Humanities: Education & Philosophy*. v.1, n. 1. Napoli: Unina, 2014. p. 21-22.

infatti, contrariamente alle aspettative, doterebbe il pensiero di Vico di un senso fortemente *umano* ed avverso ai deliri metafisici, radicando le sue meditazioni sull'uomo, sul diritto e sulla conoscenza, nella percezione, così familiare a lui, delle nostre origini necessariamente piccole e rozze. L'intensa presenza dei figli giovani ha impedito al filosofo (sempre tentato a considerare l'uomo come *dovrebbe essere*) di divorziare dall'uomo come è. Già nella condizione di professore, Vico ha convissuto con i giovani napoletani del diciottesimo secolo e ha saputo bene ammirarli, come dimostrano le alte lodi fatte al giovane letterato ebolitano Gherardo Angioli, nell'occasione di venti anni di età, e le sue *Orazioni inaugurali* (1699-1708 e 1732) indirizzate agli studenti di Napoli e piene di un sentimento di cura – di solito impegnate nell'orientamento ed indicazione dei migliori e più giusti percorsi in materia di istruzione/formazione dei giovani. È inoltre opportuno ricordare che Vico dedicò gran parte della sua opera maggiore, la *Scienza nuova*, alla scoperta della giovinezza dei tempi e delle nazioni.

Il breve testo che inaugura questo Dossier è il saggio vincitore del “*Certame filosofico su G. Vico*” del 2013, scritto da Claudia Falanga del liceo “Tilgher” di Ercolano: una rassegna sintetica, ma chiara e coerente, della *Vita* di Vico. Il testo della studentessa cattura succintamente la logica propria del racconto autobiografico vichiano, che, in mezzo alla “crisi della coscienza europea”, dipinge la soggettività dell’ “autore” che emerge dalla conversazione colta, intessuta di accordi e disaccordi, con altri autori antichi e moderni.

Gli articoli qui raccolti costituiscono, idealmente, due grandi blocchi tematici. I primi due, investigano i significati del libro autobiografico di Vico a partire da strategie argomentative che si completano a vicenda; gli altri tre articoli discutono la teoria di Vico sulla “sapienza poetica”, e sotto una varietà di angolazioni interpretative: in rapporto alla morale, al diritto ed alla nascita delle nazioni.

Lo studio di Fabrizio Lomonaco realizza una doppia contestualizzazione della *Vita* di Vico. Anzitutto, localizza la *Vita* all'interno del “*Progetto*” di Giovanartico di Porcia, che confrontava l'ortodossia dottrinale del tempo esortando gli intellettuali italiani del XVIII secolo a scrivere le loro autobiografie intellettuali. Oltre a ciò, con una vasta conoscenza delle fonti vichiane, Lomonaco situa gli argomenti della *Vita*

nel *corpus* dell'opera di Vico, indicando la presenza dei grandi temi e tesi dell'autore napoletano all'interno della narrativa autobiografica: gli scontri di Vico con la filosofia cartesiana e con il giusnaturalismo, e la sua percezione che la storia, anche quella del singolo individuo, è fatta dall'uomo.

Lo studio di Claudia Megale, seguendo una caratteristica della sua produzione su Vico, dimostra l'attualità dei temi della *Vita*. Evitando lo scomodo aggettivo del Vico "precursore", Megale mostra come varie posizioni e questioni discusse da Vico in quell'opera, in reazione ai problemi tipici di quel secolo, trovano posto nel dibattito culturale contemporaneo e circolano attraverso una serie di tematiche interdisciplinari attuali, consentendo il dialogo proficuo, anche se estemporaneo, di Vico con importanti correnti storiografiche (Dilthey), con l'ermeneutica (Gadamer) e con l'attuale dibattito circa il diritto naturale (Rawls).

Romana Bassi sviluppa, nel suo articolo, uno dei pretesti fondamentali della concezione di linguaggio della *Scienza Nuova* di Vico: la mediazione tra il corpo e la mente. Con originalità, lo studio di Bassi considera il linguaggio come il tema a partire dal quale Vico riprende e risolve il dualismo cartesiano di *res cogitans* e *res extensa*, sottolineando, tuttavia, il tratto innovativo del progetto vichiano, al ricavare il dualismo mente-corpo dal dominio epistemologico, dove Cartesio l'aveva concepito, trasferendolo alla sfera pratica e civile. L'autrice mostra come, per Vico, l'invenzione linguistica e metaforica di Giove, con la quale, per la prima volta, il *bestione* ha riconosciuto la mente come diversa dal corpo (nella personificazione divina della natura), ha istituito, allo stesso tempo, l'apertura di una dimensione relazionale, etica-comunicativa.

Avanzando dal domino della morale poetica a quello del diritto, Stefania Sini affronta grandi temi della riflessione giuridica di Vico partendo dalla prospettiva retorico-letteraria della "sapienza poetica". Evitando luoghi comuni, l'articolo di Sini prende la tesi della *Scienza nuova* sulla indissolubile coesistenza di religione, diritto e poesia agli inizi delle nazioni, e mostra come questo vincolo originario, nella visione di Vico, avrebbe influenzato le evoluzioni del diritto romano: il sorgere della nozione di persona giuridica e lo strumento tecnico della *fictio*. L'avvento della "sapienza poetica" nel *corpus* filosofico vichiano lascierebbe trasparire quindi, oltre agli studi di retorica e di poetica, le indagini di quel Napoletano nel campo del diritto romano e della tradizione latina classica del diritto.

L'ultimo articolo, di Sertorio de Amorim, discorre sul concetto vichiano di *natura* delle nazioni in quanto loro nascita in certi tempi ed in certi modi. Gravitando attorno a questa tematica della *Scienza nuova*, l'autore esamina, in primo luogo, la caratterizzazione vichiana degli inizi piccoli, rozzi e selvaggi delle nazioni e l'importanza che ha giocato in questa nascita la sapienza poetica dei Giganti di nessun ragionamento; successivamente, coglie le conseguenze di questa teoria per la comprensione dei popoli indigeni dell'america precolombiana, formulate da Vico stesso, e, alla luce di autori come Buarque de Holanda e Flusser, individua alcune prossimità tra la teoria vichiana sulla natura delle nazioni ed il caso specifico della nazione brasiliana, dimostrando, una volta ancora, l'attualità di Vico: pensatore che merita di essere letto nel millennio in corso e, certamente, anche in terra brasiliana.

Fabrizio Lomonaco
Sertório de Amorim e Silva Neto
Curatori del Dossier

TESTO VINCITORE
PREMIO G. VICO
Bacoli, aprile 2013

Claudia Falanga¹

Giambattista Vico nasce nel 1668 a Napoli, ed è uno tra i filosofi e i letterati di maggior rilievo del Settecento. Estraneo al suo tempo, straniero in patria, Vico poté dare sfogo a tutti i pensieri più profondi durante la stesura della sua autobiografia, *Vita scritta da se medesimo*, su richiesta del conte friulano Giovanartico di Porcia. Volendo dare un'immagine chiara e definita di sé, egli assume la figura di eroe letterato, di *istorico*, profondo conoscitore, a volte inconsapevole, della filosofia degli antichi e soprattutto del seicento, ma anche netto oppositore degli ambienti filosofici napoletani a quei tempi particolarmente influenzati dalla filosofia di Gassendi e alla metafisica cartesiana.

Straniero in patria, come lui stesso scrive, vive un senso di solitudine profonda e di triste isolamento anche a causa di delusioni accademiche. Come si evince dalle pagine della *Vita*, l'esilio forzato è un motivo che lo differenzia dal suo maggiore avversario: Renato Delle Carte che invece aveva scelto una solitudine intellettuale per giungere al suo *Primo Vero*.

Citato già nelle prime battute dell'*Autobiografia*, Vico intrattiene con Cartesio un vero e proprio dialogo di opposizione e contrasto critico. Punto di partenza sarà il *cogito* tradotto dal nostro non con il "penso dunque sono", ma come "penso dunque esisto". Rifacendosi anche alla filosofia e alla metafisica di Platone, Vico definisce la sottile differenza che vi è tra la conoscenza e la coscienza di sé. Si può avere conoscenza solo di ciò che si crea, che si fa, e l'uomo essendo generato da Dio, che è *causa sui*, non può essere causa di sé, ma può solo essere consapevole e cosciente della propria natura. Sulla metafisica il contrasto tra i due autori è ancora più evidente. L'accusa di Vico a Cartesio è di aver subordinato il mondo fisico al mondo metafisico.

¹ Liceo "Tilgher", Ercolano.

Ampio spazio viene dedicato nelle pagine dell'*Autobiografia* ai *quattro auttori* che Vico definisce determinanti nella sua formazione intellettuale. Primo tra tutti Platone poiché ci dice quale l'uomo dovrebbe essere, segue Tacito che ci insegna quale l'uomo è, nella storia, poi Bacone per il suo metodo induttivo che contribuì alla formulazione del *verum et factum*, e infine Grozio.

Quest'ultimo, inizialmente, venne tenuto in grande considerazione dal filosofo poiché riuscì a *mettere in sistema* la filosofia, che si occupa del vero, con la filologia, che si occupa del certo, giungendo così alla reale conoscenza delle cose. Ma nella pagine finali verrà condannato insieme a Selden e Pufendorf poiché il suo diritto naturale non era delle genti, come in un primo momento aveva inteso il nostro, ma astratto, dei filosofi.

La scelta dei quattro autori è comunque fondamentale per arrivare alla sua concezione della *Scienza nuova*: la storia che si sviluppa in tre età, degli dei, degli eroi e degli uomini. Un concetto ciclico, quello dei *corsi e ricorsi*, in cui alle tre età della storia corrispondono tre fasi della vita degli uomini caratterizzate da memoria, fantasia ed ingegno. Tutto questo per confermare la sua topica, arte dell'orazione feconda, che deve precedere la critica. L'educazione dei giovani deve avvenire con ordine e rafforzare le *facultates* coerenti con un nuovo metodo degli studi.

LA VITA DI VICO “ISTORICO” E FILOSOFO

Fabrizio Lomonaco*

RIASSUNTO

Il taglio del racconto autobiografico è storico-filosofico, aggettivi che Vico utilizza come sostantivi in due contesti distinti: nel primo dichiara di aver scritto la propria vita con *ingenuità dovuta da storico*, nel secondo riconosce di narrare e scrivere da *filosofo*. Da qui non solo la decisa e ben nota contrapposizione a Descartes per la *ischiettezza* opposta all'*astuzia*, per quell'*ingenuità* che significa fedeltà al dato storico e non costruzione artificiale come Vico ritiene abbia fatto il filosofo francese. Ma la metafora del *fil filo* – presente anche nella biografia del Muratori – sottende una concezione del tempo unilineare in un sistema ciclico, coerente con lo scopo di far prevalere una continuità di vocazione nonostante e attraverso le cesure e le interruzioni mai rinnegate, anzi riutilizzate come momenti dialettici di un fare perenne e, insieme, di un passato che non si rinnega mai.

Parole chiave: Vico. Autobiografia. Filosofia. Storia. Cartesio.

ABSTRACT

The autobiographical writing has an historical-philosophical outline, adjectives that Vico uses as nouns in different contexts: in the first one he says to have written his life with *ingenuità dovuta da storico*, in the second one he admits he's telling writing to be output of a true *philosopher*. Thence not only the strong and well-known contraposition with Descartes for *ischiettezza* as opposed to *astuzia*, because that *ingenuità* which means fidelity to historical fact and not artificial construction as Vico believed to have made the French philosopher. But the metaphor of the *fil filo* – also present in the biography of the Muratori – imply a unilinear conception of time in a cyclic system, consistent with the purpose to prevail of

* Professore ordinario di Storia della Filosofia nell'Università degli Studi di Napoli "Federico II"- Dipartimento di Studi umanistici - Italia. Presidente del Consorzio interuniversitario "Civiltà del Mediterraneo" e Direttore della Fondazione "Pietro Piovani per gli studi vichiani" presso la Società Nazionale di Scienze, Lettere ed Arti in Napoli. E-mail: flomonac@unina.it.

continuity of a vocation despite and through the pauses and breaks never denied, indeed reused as dialectical moments of a perennial making and, at the same time, of a past that does not ever deny.

Keywords: Vico. Autobiography. Philosophy. History. Descartes

Il primo significato del contributo autobiografico del Vico non sta nel soddisfare una velleità personale ma nella volontà di corrispondere ad un progetto di carattere nazionale voluto dal letterato e nobile friuliano Giovanartico di Porcia che esortava tutti i pensatori selezionati e contattati a narrare le “più esatte circostanze, e minute” della loro vita intellettuale, i progressi compiuti e le delusioni vissute per ostacoli interni alla ricerca o per errori e ripensamenti forzati ma necessari alla complessità del lavoro svolto. La nuova *Raccolta* di *Vite* del Porcia era un segno dell’avvertita esigenza di fare della storia della letteratura non più un’occasione agiografica ma un motivo di studio su esperienze intellettuali diverse, portate a conoscenza per “giovare a una intera Nazione”¹. Modulata su fonti moderne, *in primis* sul Bacone del *De dignitate et augmentis scientiarum* (1623) e del *Discours de la méthode* di Descartes (1637), la proposta nasce dall’auspicato libero confronto ostile a ogni rigida ortodossia dottrinale e filosofica, svolto per l’ammodernamento delle diverse e distanti istituzioni, la Chiesa e gli Stati, le Università e le Accademie. È la scelta di un lavoro collettivo, di un’azione coordinata di gruppo, espressione di un progetto riformatore alternativo alle tradizionali pratiche gesuitiche e alla cultura controriformistica, ancora sostenute e difese dalla Curia romana che indusse noti studiosi coinvolti (Muratori, Vallisnieri e Lodoli) a desistere dal consegnare i loro resoconti

¹ *Progetto ai Letterati d’Italia per scrivere le loro Vite, del signor Co: Giovannartico di Porcia*, in *Raccolta d’opuscoli scientifici, e filologici. Tomo primo*. In Venezia, appresso C. Zane, 1728, p. 132, 136, poi in G. Vico, *Vita scritta da sé medesimo*, introduzione e cura di F. Lomonaco, postfazione di R. Diana, contributo bibliografico di S. Principe, Napoli, Diogene edizioni, 2012, p. 138, 142 (d’ora in poi si cita con *Vita*). La lettera di Leibniz è citata in *The Autobiography of Giambattista Vico*, translated from the Italian by M. H. Fisch and Th. G. Bergin, Ithaca and London, Cornell University Press, 1944, p. 5. Una trascrizione del *Progetto* si legge in Appendice al saggio di R. Diana (*Ragione narrativa ed elaborazione dialogica del sapere. L’Autobiografia di Giambattista Vico e il suo contenuto problematico*, in “Bollettino del Centro di studi vichiani”, XXXIV, 2004, p. 113-167) che ha il merito di svolgere una riflessione sul contributo narrativo con riferimento ai temi e ai problemi filosofici lungo l’intero arco speculativo dell’Autore.

autobiografici². Tra gli otto letterati napoletani invitati³ Vico fu l'unico ad aderire al *Progetto* di Porcia che riconobbe in lui chi “ha intesa la mia idea e l'ha ottimamente posta in pratica”⁴. Quando, intorno al 1723, inviava il manoscritto dell'autobiografia (per noi perduto), il filosofo napoletano era già noto ai letterati italiani e citato in un interessante carteggio del Porcia con il Muratori e il Vallisnieri⁵. Ad essere coinvolto fu anche l'abate Conti che manifestò grande interesse per la ristampa veneziana della *Scienza nuova*, così suscitando l'attenzione di Vico che in lui vide uno studioso di fama europea in grado di diffondere l'opera fuori dei confini nazionali.

La proposta del Porcia giungeva propizia e meritevole di adesione perché, negli anni della stesura della *Scienza nuova prima*, alla sua consacrazione intellettuale giovava il poter ripercorrere le tappe della formazione filosofica. Il taglio del racconto autobiografico è storico-filosofico, aggettivi che Vico utilizza come sostantivi in due contesti distinti: nel primo dichiara di aver scritto la propria vita “con ingenuità dovuta da storico”, nel secondo riconosce di narrare e scrivere da “filosofo”⁶.

² Cfr. P.G. Gaspardo – G.Pizzamiglio, *La pubblicazione dell'Autobiografia vichiana nella corrispondenza di Giovan Artico di Porcia con il Muratori e il Vallisnieri*, in *Vico e Venezia*. Atti del congresso internazionale in occasione del 250° anniversario della pubblicazione, a Venezia, dell'*Autobiografia* (Venezia, Isola di San Giorgio Maggiore, 21-25 agosto 1978), Firenze, Olschki, 1982, p. 129-130.

³ Così in *Aggiunta fatta dal Vico alla sua Autobiografia* (1731), poi in G. Vico, *Autobiografia. Seguita da una scelta di lettere, orazioni e rime*, a cura di M. Fubini, Torino, Einaudi, 1977, p. 71 (d'ora in poi abbreviata con *Aggiunta*, seguita dalle pagine, in parentesi quadre, della ristampa di *Vita*).

⁴ Così G. di Porcia all'abate G. L. Esperti, 16 settembre 1725, cit. in A. Battistini, *La dignità della retorica. Studi su G. B. Vico*, Pisa, Pacini, 1975, p. 18, nota.

⁵ Da una lettera del Vallisnieri si apprende che nel 1724 la *Vita* era nelle mani del Porcia, il che permette di accogliere la retrodatazione dell'opera al 1723 secondo quanto osservato da Battistini, correggendo la nota ipotesi di Croce e Nicolini, tesa a considerare il 1725. Cfr. G. Vico, *L'Autobiografia, il Carteggio e le Poesie varie*, a cura di B. Croce e F. Nicolini, Bari, Laterza, 1929², p. 375 (poi in *Autobiografia di Giambattista Vico [1725-1728]* con XIV medaglioni illustrativi e 30 tavole fuori testo di cui 5 doppie, a cura di F. Nicolini, Milano, Bompiani, 1947, rist. anastatica, Bologna, il Mulino, 1992) e A. Battistini in G. Vico, *Opere*, a cura di A. Battistini, Milano, Mondadori, 1990, t. II, p. 1232.

⁶ *Vita di Giambattista Vico scritta da se medesimo* (1723-1728), in *Raccolta d'opuscoli scientifici, e filologici. Tomo primo*, cit., p. 145-256, poi in G. Vico, *Autobiografia. Seguita da una scelta di lettere, orazioni e rime*, cit., p. 5 (d'ora in poi seguita dalle pagine, in parentesi quadre, della ristampa di *Vita*); *Aggiunta*, p. 71 [84-85].

L'opposizione è innanzitutto rivolta a Descartes che nel suo *Discours* aveva offerto una costruzione pseudoautobiografica, aprioristicamente volta a tessere le lodi della propria "filosofia e matematica"⁷. Egli denigrava le discipline storiche, filosoficamente impegnato da ragioni speculative, concentrato soltanto sul proprio monologo logico e discorsivo. Il primo piano è conquistato non dalle condizioni storiche del soggetto ma da quel primo giorno in cui si decide di entrare in se stessi, dal primo atto creatore di una vita indipendente, tradotta anche stilisticamente dal passaggio d'uso di una forma verbale al passato nella nuova, tutta dominata dall'ansia del presente. Con ciò il tempo (platonico) ideale si traduce in un processo di crisi e di rigenerazione che parte dal dubbio e giunge alla svolta della conoscenza di sé. La ricerca si affida alle capacità raziocinanti di un *homme de bon sens*, attento a capire metodologicamente le cose che gli si presentano e a comprenderle con ragionamenti semplici e autonomi niente affatto dipendenti da opinioni altrui o dalla sapienza tradizionale. Cartesio orientava a una verità senza storia che identificava l'errore in un passato intellettuale da obliare, senza dare al lettore nessuna informazione circa le fasi e gli ostacoli del suo itinerario. Si trattava, invece, per Vico di circoscrivere storicamente il senso di un'esperienza, il procedere tortuoso e tragico di una vita cui incombe la minaccia dell'errore e della caduta, da narrare, quindi, "fil filo e con ischiettezza la serie di tutti gli studi (del Vico), perché si conoscano le proprie e naturali cagioni della sua tale e non altra riuscita di letterato"⁸. Il passo è interessante non solo per la decisa e ben nota contrapposizione al filosofo francese per la "ischiettezza" opposta all'"astuzia", per quell'"ingenuità" che significa fedeltà al dato storico e non costruzione artificiale come, egli ritiene, abbia fatto Descartes, al punto da finalizzare l'autobiografia alla coerenza con le ragioni della propria filosofia. Ma la metafora del *fil filo* – presente anche nella biografia del Muratori – sottende una concezione del tempo unilineare in un sistema ciclico, coerente con lo scopo di far prevalere una continuità di vocazione nonostante e attraverso le cesure e le interruzioni mai rinnegate, anzi riutilizzate come momenti dialettici di un fare perenne

⁷ *Vita*, p. 5 [37].

⁸ *Ibid.*

e, insieme, di un passato che non si rinnega mai. Ancor più esplicitiva è la descrizione della lezione preparata al concorso alla “cattedra mattutina di leggi” che il filosofo ricorda al passato (“la pensò fino alle cinque ore della notte antecedente”), per poi scegliere un tempo passato prossimo, ricordando di averla ragionata con amici a casa sua, tra lo strepito dei suoi figli “come ha uso di sempre o leggere o scrivere o meditare”⁹. Qui la scelta del verbo all’infinito procura un effetto di presenza ai fatti narrati. Eppure, il riferimento a un tempo culturale trascorso contiene sempre una lezione di vita per il presente, realizzando una coincidenza tra il tempo in cui si parla e il tempo della narrazione. Da questo punto di vista si assiste a uno slittamento temporale che rende presente l’io narrante. Rivolta direttamente al lettore, l’autobiografia si modula su una voce narrativa impersonale che presenta l’Autore in terza persona, adeguandosi al precetto aristotelico secondo cui le cose che possono suscitare invidia vanno riferite ad altri (*Retorica*, III, 17, 1418b). Tale scelta è anche la più consona allo scopo del filosofo narratore di sé che vuole interpretare storicamente i fatti quotidiani e le vicende domestiche, considerata la condivisa funzione pedagogica assegnata all’autobiografia. Soggetto dell’opera è il “signor Giambattista Vico”, presentato come il “fanciullo” di carattere malinconico (la fonte di questa condizione è Aristotele citato da Cicerone, *Tusc.*, I, XXVIII, 80) per la quasi mortale caduta dalle scale in “età di sette anni”; o “il Giambattista” che abbandona la “seconda scuola” dei Gesuiti, per studiare a casa la grammatica e la logica. Da quel momento l’Autore presenta se stesso come “il Vico” che si manterrà fino alle ultime pagine, impegnando l’identità del Vico *autore* e del Vico *personaggio* nel racconto autobiografico¹⁰. Tale diade identitaria non esita a intervallare la narrazione con parentesi di contenuto generale, quando, ad esempio, avverte il pericolo nei giovani di “studiar scienze che sono sopra la loro età” o quando, onorando la celebre accademia degli Infuriati, dedica un panegirico a questa istituzione,

⁹ Ivi, p. 53 [70]. Cfr. M. Cottino-Jones, *L’Autobiografia vichiana: il rapporto vita-scrittura*, in *Vico-Venezia*, cit., spec. p. 137.

¹⁰ *Vita*, p. 3, 4 [35, 36]. Così M. Cottino-Jones, *L’Autobiografia vichiana: il rapporto vita-scrittura*, cit., p. 135. Sulla relazione tra “tempo della scrittura” e “tempo della vita” si veda G. Patella, *Tiempo y relato en la Autobiografía de Giambattista Vico*, in “Cuadernos sobre Vico”, 15-16 (2003), p. 179-188.

esaltando il “bellissimo frutto (che) rendono alle città le luminose accademie, perché i giovani [...] s’infiammino a studiare per la via della lode e della gloria”. Né meno rilevante è il successivo ammonimento, rivolto ai giovani che sono prigionieri di errori, se “non sono guidati e condotti da una sapienza intiera e che si corrisponda in tutte le parti”¹¹. Ritornano i temi della pedagogia politica del *De ratione*, tesa a denunciare i limiti convergenti degli stoici e degli epicurei, alleati teorici di una “morale di solitari”¹². Alle certezze dell’uomo cartesiano e della sua filosofia ridotta a matematica Vico rinuncia, interrogandosi sullo statuto epistemologico della scienza moderna e confrontandola con quella degli antichi. Egli pone, quindi, il problema modernissimo dell’unità ordinata e non astratta dei saperi positivi del proprio tempo, dalla meccanica alla chimica, dalla medicina alla retorica, dalla giurisprudenza alla storia.

L’autobiografia vichiana appartiene al genere “epidittico” e il suo autore sa muoversi con grande finezza e abilità da raggiungere almeno due risultati: mette in scena se stesso nei termini di “glorificazione dell’eroe”¹³, ma adottando una professione di umiltà e di decoro, secondo una strategia retorica adeguata al fine di offrire in questa *Vita* un modello ideale di comportamento e di vita intellettuale esemplare e assai affidabile tanto da stimolare l’imitazione. Il Vico scrittore di sé è coerente con la precedente pratica storiografica che lo aveva visto biografo del Carafa (1716), l’illustre capitano delle cui *gesta* si fa narratore, consapevole dell’utilità delle “vite di uomini illustri”. Tuttavia lo scritto autobiografico documenta anche errori e smarrimenti, funzionali all’avvertita capacità di averli saputi superare e alla conferma di una vocazione che si è consolidata nel tempo. Il soggiorno a Vatolla, l’insuccesso concorsuale, l’improvviso sottrarsi del cardinale Corsini al finanziamento della *Scienza nuova* sono tutte *traversie* trasformatesi poi in *opportunità* per influsso del modello cristiano cui si ispira l’uso di termini come *presagio*, *segno*, *inclinazione*,

¹¹ *Vita*, p. 6, 9 [37, 39]. Così M. Cottino-Jones, *L’Autobiografia vichiana: il rapporto vita-scrittura*, cit., p. 139.

¹² *Vita*, p. 14 [43]. Sul *De ratione* mi permetto di rinviare alla mia *Introduzione* a G. Vico, *Il metodo degli studi del nostro tempo*, introduzione e cura di F. Lomonaco, Napoli, Scripta Web, 2010, p. 7-34.

¹³ Così A. Battistini, *La dignità della retorica*, cit., p. 47 (ma cfr. anche p. 15-50).

*vocazione*¹⁴. Anche da questo punto di vista occorre, infatti, riconoscere che non sono irrilevanti toni e motivi agostiniani: la liberazione dallo scetticismo, l'ascesi studiosa, la scelta dell'esilio formativo; il dualismo post-platonico di *veritas* e *opinio*, la ricerca di una *regula veritatis*, il fondamento storico-interiore del finalismo provvidenziale, il rispetto per l'*ornatus* e il sublime stilistico contro il gusto e le mode nauseanti del proprio tempo fino al compimento dell'*opus magnum* con un "estro quasi fatale" tra "la mattina del santo Natale" e le "ore ventuna della domenica di Pasqua di Resurrezione"¹⁵. All'errore nel e del passato da bandire per Cartesio si oppone l'impegno filosofico inclusivo del passato perché risente in questo del modello cristiano di storia come storia orientata dall'uomo predestinato al bene anche in assenza di chiari segnali. La religiosità non si cancella ma si declina nell'umana riflessione sul mondo, con l'autoelogio ("nato per la gloria della patria"¹⁶) nel segno della *grandeur* di matrice barocca. Tutto ciò si coniuga con la rinascita del socratismo che, non a caso, chiude l'autobiografia. Il filosofo antico descritto da Fedro (nella favola di *Socrates ad amicos*) viene elogiato per la ricerca della conoscenza di sé, cuore dell'ideale umanistico di *sapientia*, *eloquentia* e *prudentialia*. Eppure, la confessione intimistica e di una teofania interiore, finalizzata alla conoscenza divina del processo interiore di una *mens*, aggredita dall'errore e dal dubbio, subiscono una torsione assai originale in direzione del pubblico dei lettori cui è destinato l'impianto pedagogico fondamentale. Interviene l'abbandono di ogni dato esteriore o difficoltà congiunturale per concentrarsi sullo sviluppo di un pensiero già segnato dal destino, oggettivato non più dai segni divini ma da una forza produttiva che ricalca il motivo umanistico del furore creativo e della smania di fare dell'uomo moderno. Coerentemente nell'opera di riscatto il

¹⁴ A. Battistini, *La sapienza retorica di Giambattista Vico*, Milano, Guerini e associati, 1995, p. 53.

¹⁵ *Aggiunta*, p. 82 [92]. Richiamando i modelli agostiniani e cartesiani D. Ph. Verene (*The New Art of Autobiography. An Essay on the Life of Giambattista Vico Written by Himself*, Oxford, Clarendon Press, 1991, p. 92-125) ha reimpostato il discorso autobiografico di Vico, trattando di un "New Method of Studies" e di una "New Critical Art" (p. 126 sgg., 147 sgg.) tra *cadute*, *eroismi* e ricorrenti "Barbarians" (ivi, p. 161 e sgg.).

¹⁶ *Vita*, p. 55 [72].

topos della cattiva sorte del martire conosce una trasformazione e le stesse “persecuzioni” di colleghi invidiosi fanno di Vico un uomo che non le vive per meritare il cielo, ma come “occasioni per le quali esso, come a sua alta inespugnabil ròcca, si ritirava al tavolino per meditar e scriver altre opere, le quali chiamava ‘generose vendette de’ suoi detrattori’”¹⁷.

Una conseguenza della crisi definitiva del teleologismo è, in Vico, la perseveranza, opposta alla volubilità, che gli ha concesso l’opportunità di aver vissuto per ben nove anni un meditativo ritiro nel castello cilentano dei Vargas a Vatolla “di bellissimo sito e di perfettissima aria” in cui fece “dalla buon’aria del paese sarebbe restituito in salute ed arebbe tutto l’agio di studiare”¹⁸. È, infatti, il periodo più intenso dedicato alla lettura e allo studio degli antichi (da Platone ad Aristotele, da Socrate ad Epicuro, da Carneade a Plotino). Anche l’esperienza della solitudine comune al Descartes gioca ruoli diversi; quella dello storico Vico, enfatizzata a confermare il distacco dalla complicata e ostile vita cittadina, non è la solitudine del filosofo francese, espressione del suo bisogno di ricavare i principi di ogni certezza dal fondo di un *io* rappresentato anche fisicamente in uno spazio fisico-abitativo definito dai limiti di una stanza. La scelta è quella di un anticonformismo che punta all’esemplarità ma senza oscurare il dato drammatico di un filosofo che vive i suoi anni accettando quel solipsismo cui le mode culturali lo avevano condannato e, nello stesso tempo, compiaciuto del dialogo con pensatori contemporanei come i Gaetano d’Andrea, Giuseppe Lucina, Niccolò Caravita e Francesco Santoro¹⁹. Il gusto vichiano per la retorica di una solitudine voluta trasforma l’orgoglio di tale scelta in desiderio di avere un’influenza diversa sul mondo che lo circonda, mai inerte e indifferente. Così, la

¹⁷ *Aggiunta*, p. 87 [96]. Su questo brano si veda il commento di B. Anglani (*Le parole della morte nell’autobiografia del Settecento*, in *Le metamorfosi dei linguaggi nel Settecento*, a cura di C. Borghero e R. Loretelli, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2011, p. 125-140) che ha rilevato nel passaggio dei tempi verbali (dal passato remoto all’imperfetto) l’avvento di un tempo *mitico* dopo quello *eroico* (ivi, p. 130), convinto, tuttavia, che tutto ciò segni la fuoriuscita dal tempo (un po’ estremo per un Vico *storico e filosofo*) e l’approdo alla dimensione della “‘morte’ superata dalla ‘forma’” (ivi, p. 131).

¹⁸ *Vita*, p. 10, 11 [16].

¹⁹ Ivi, p. 26-27 [51-52]; *Aggiunta*, p. 68 [82]; *Vita*, p. 43 [64].

scrittura autobiografica del Vico include sempre un interesse ermeneutico, attento a non riferire il proprio impegno al passato, ma a prospettare un ordine nella raggiunta sintesi narrativa. Il soggetto dell'autobiografia non è un'essenza *a priori* ma un contesto culturale e linguistico comunicativo in grado di esprimere anche un banale dissenso verso i sostenitori di un rischioso recupero del passato. Di Tommaso Cornelio, protagonista della fortuna del cartesianesimo a Napoli, Vico dà, ad esempio, un giudizio critico per un intransigente purismo, paralizzante l'ingegno dei giovani²⁰. E' un'accusa di "boria" intellettuale che richiama la difesa delle tesi sulla gradualità dell'apprendimento, centrali nei paragrafi del *De ratione* e rielaborati nell'autobiografia, per denunciare l'aridità dei testi di logica crisippea o degli esercizi di metodo algebrico che sposa la memoria dei giovani, ne "infingardisce" l'ingegno, ne "rallenta l'intendimento"²¹. Eppure, il coinvolgimento critico di Cornelio, se serve per ribadire la scelta preferenziale della condizione di solitario autodidatta, si concilia con l'indiretto apprezzamento per l'opera del pensatore di Rovito, coraggioso nel ripudiare le mode e difendere la scelta del latino, condivisa da Vico a Vatolla (con lo studio degli scritti del Valla e di Cicerone), dove "dal suo buon genio guidato, aveva fatto il maggior corso dei suoi studi senza niun affetto di setta, e non nella città, nella quale, come moda di vesti, si cangiava ogni due o tre anni gusto di lettere"²².

La separazione dalla città non è atteggiamento stoico di compiaciuto solipsismo ma conseguenza di un giudizio critico di una situazione culturale non condivisa per quel senso di distacco dalla moda cartesiana contemporanea. Dopo l'assenza, i motivi che gli ispirano estraneità e che lo fanno sentire "non solo [...] straniero nella sua patria, ma anche sconosciuto"²³ sono il rigetto della medicina galenica, il successo dei moderni orientamenti atomistici e materialistici, la crisi acutissima della

²⁰ *Vita*, p. 24-25 [50].

²¹ Ivi, p. 16 [45]. Su questo motivo si veda l'acuto commento di D. Della Terza, *Autobiografia di G. B. Vico: razionalità e scrittura*, in "Quaderni di retorica e poetica", II (1986) 1, p. 99.

²² *Vita*, p. 11, 25 [41, 51].

²³ Ivi, p. 26 [51].

ragion civile e del giurisprudenza gravate dalla dominante erudizione, la fortuna della filosofia gassendista, ricondotta da Vico alle sue matrici epicuree, il primato della fisica cartesiana, letta nei testi di Regius²⁴ a tendenza atomistica e di quella sperimentale dell'empirista Boyle, tutte estranee alla meditazione metafisica di stampo platonico-neoplatonico cui è da ricondurre la sacrificata filosofia rinascimentale. La scrittura abbandona ogni dato esteriore per concentrarsi, a tutto vantaggio dell'unità narrativa, sull'itinerario di autoformazione assai tortuoso, costruito con grande acume retorico per l'autoaffermazione dell'Autore, destinato al successo intellettuale. Egli ha avuto il merito di elaborare criticamente l'insoddisfazione per una parte della filosofia del suo tempo, per quel cartesianesimo meridionale prigioniero delle astratte involuzioni logiche, teorizzando la subordinazione della fisica alla metafisica, ma incapace di difendere la filosofia dagli attacchi dello scetticismo moderno. Tuttavia, il confronto è di opposizione, perché è stato di profonda assimilazione, se solo si pensi alle relazioni di Vico con il cartesianesimo meridionale che è esperienza culturale complessa e, innanzitutto, utile a distinguere Cartesio dalla sua fortuna nella cultura meridionale. Vico, in proposito, ricorda i significativi rapporti personali e culturali con Gregorio Caloprese, “gran filosofo renatista”. A Vico non sfuggiva la complicata fase di transizione della cultura napoletana, decisa, dopo l'esaurimento dell'esperienza investigante, ad abbandonare il cartesianesimo “fisico” che non “fruttò

²⁴ Sulle relazioni Vico-Cartesio si veda L. Amoroso, *Nastri vichiani*, Pisa, ETS, 1997, p. 19-43. Dalla “figura híbrida “Regius/Descartes”” è partita la recente e interessante ricostruzione di A. J. Pereira Filho (*O discurso e o método: Vico leitor de Descartes e a Autobiografia*, in *Embates da Razão: mito e filosofia na obra de Giambattista Vico*, a cura di H. Guido, J. M. Sevilla e S. de Amorim e Silva Neto, Uberlândia, Edufu, 2012, p. 181), criticamente vigile nel riconoscere il senso dei riferimenti complessi e molteplici al filosofo francese e al cartesianismo europeo e meridionale (p. 180 e sgg.). Da un punto di vista più generale ma non generico sono illuminanti le osservazioni che approfondiscono le differenze tra lo stile discorsivo del filosofo napoletano e quello metodologico del francese, mostrando i non pochi motivi del “pensamento tortuoso de Vico” dai quali partire per ricostruire l'unità e la continuità di un pensiero fino all'ultima *Scienza nuova* (1744) che non è “preestabelecido, nem é transparente de início [...]; em Vico o sentido da obra vai se esclarecendo pouco a pouco com a precisão de um objeto novo e definição de temas que sejam seus, como fica claro em sua obra mais madura [...], a capacidade de narrar a própria história, de pensá-la e produzi-la como obra de reflexão, pertence ao homem e é por isso que a *Sn44* é possível” (ivi, p. 199, 200).

punto alcuna morale comoda alla cristiana religione”, come documentava la storia della fortuna delle *Passions*, più utili “alla medicina che alla morale”²⁵. Nell’Accademia di Medinaceli che lo accolse per chiara fama di letterato, l’autore del *De ratione* vedeva rappresentato il mutato contesto politico-culturale. Nella volontà di coltivare le “umane lettere” egli identificava la conversione a interessi filosofici e, in particolare, *metafisici* che riconoscevano nel cartesianesimo il loro punto di riferimento alla moda²⁶. Il razionalismo cartesiano era sollecitato a conciliarsi con i motivi ciceroniani e umanistici che reggevano il nesso classico tra *conscientia* e *sapientia*, integrandosi con la *scientia* agostiniana e neoplatonica dell’io interiore, sintesi di valori umani e divini. A consolidare tale prospettiva era giunto Vico nell’*Orazione inaugurale* I (1699), il cui *argomento* (“la conoscenza di se stesso”), ispirato alla celebre massima delfica, si traduceva nell’esaltazione delle capacità creatrici della mente umana. Coincideva, secondo l’insegnamento ciceroniano – trasmesso dalla tradizione umanistica – con l’*incitamento* alla vera *sapientia*, attiva, condizionata positivamente dalla presenza nell’animo umano di “tante e così grandi verità innate e, per così dire, suggellate in noi da Dio, prima verità, e che sono chiuse nel nostro animo come scintille sepolte”. Nell’uomo vichiano, liberato dalla contingente esperienza sensibile, l’insistente appello all’interiorità diventava il segno della sua intima partecipazione alla vita dell’Assoluto, attestata da quella divina filosofia che “dimostra con prove la natura divina degli animi nostri”. Qui era esplicito il richiamo alla filosofia di Descartes, utilizzata per la dimostrazione dell’esistenza dell’idea di Dio che il filosofo napoletano esaltava ed esponeva quasi alla lettera, riassumendo il contenuto della *Meditatio III*²⁷. Presupposto di

²⁵ *Vita*, p. 22 [49].

²⁶ *Ivi*, p. 29, 18, 19 [53, 46].

²⁷ G. Vico, *Le Orazioni inaugurali I-VI*, a cura di G. G. Visconti, in *Opere di Giambattista Vico*, Bologna, il Mulino, 1982, vol. I, p. 72, 91, 93, 85, 87. Di Cicerone Vico cita passi dalle *Tusculanae* (I, 57), traendoli dall’edizione parigina del 1549: cf., in proposito, le note di G. G. Visconti, *ivi*, p. 92, ma anche il relativo *Commentario*, *ivi*, p. 217-223. “Intonazioni vichiane” in Caloprese sono state criticamente rilevate da M. Agrimi, *Descartes nella Napoli di fine Seicento*, in *Descartes: il Metodo e i Saggi*. Atti del convegno per il 350° anniversario della pubblicazione del *Discours de la méthode* e degli *Essais*, a cura di G. Belgioioso, G. Cimino, P. Costabel e G. Papuli, Roma, Istituto dell’Enciclopedia Treccani, 1990, t. II, p. 561 e sgg.

tutto ciò era un'originale antropologia che, sensibile alla lezione classico-umanistica, si rivelava, nello stesso tempo, libera dalle classificazioni tradizionali, fondata sull'esigenza di far coincidere il divino col razionale. La *mens* può indirizzarsi verso quelle verità immuni da ogni tentazione empirica, perché, nonostante le alterazioni provocate dal peccato, è ancora *mens*, forza operante che non ha perso del tutto la capacità di corrispondere al vero attraverso le tracce delle relazioni universali create e garantite dal Sommo Bene. L'autentica sapienza implica la partecipazione dell'uomo a quelle verità eterne che legittimano il senso dell'esistenza come dovere, formata, cioè, sui valori dell'assoluto cui la mente umana si ricongiunge come al suo principio, "non essendo ella altro che un puro intelletto et una pura volontà, non può di altro bene appagarsi che dell'intelligenza della prima verità e dell'amore del sommo bene"²⁸. Il richiamo al filosofo francese si ridefiniva dal punto di vista di una "metafisica" intesa non come rifugio o abbandono del mondo ma quale scienza dei principi primi, vera e propria via di accesso alla vita degli uomini in comune.

Mettere in discussione la certezza della verità cartesiana significa vincolarne la possibilità alla dimensione del temporale, per conquistare un generale criterio di *giustizia*. In quanto garanzia di un sistema di *obbedienza*, l'*ordine* può attestare la vocazione della *mens* a proiettarsi nell'attività umana, a entrare, così, nel mondo del *diritto*. A quest'ultimo riporta un'altra fonte del discorso autobiografico, Gianvincenzo Gravina, giurista e storico del diritto civile, educato alla scuola del Caloprese cui giunge presentato dal Metastasio. Ma le relazioni con l'autore delle *Origines iuris civilis* (1708) e con le tesi della setta dei luminosi a Napoli; con la graviniana filosofia della *mens*, riferita a esperienze teoriche condivise

²⁸ G. Caloprese, *Dell'origine dell'imperii* (1698), in *Delle Lezioni accademiche de' diversi valentuomini de' nostri tempi recitate avanti l'Ecc.° Sig.r Duca di Medinacoeli Vice-Re, che fu del Regno di Napoli*. Copiate dall'originale, che si conservava presso il Sig.r D. Niccolò Sersale, in Biblioteca Nazionale di Napoli "Vittorio Emanuele III" [d'ora in poi si cita con la sigla BNN], ms. XIII B 69, parte I, lib. I, c. 6r, poi in appendice a S. Suppa (*L'Accademia di Medinacoeli fra tradizione investigante e nuova scienza civile*, Napoli, Istituto italiano per gli studi storici, 1971, p. 183) e in *Lezioni dell'Accademia di Palazzo del duca di Medinaceli (Napoli 1698-1701)*, t. I, a cura di M. Rak, Napoli, Istituto italiano per gli studi filosofici, 2000, t. I, p. 14 che riproduce la c. 11r del codice spagnolo, Madrid, Biblioteca Nacional, ms. 9110 (d'ora in poi si cita con *Lezioni*).

e rielaborate da Vico all'altezza dell'autobiografia incrocia quella più rilevante con Grozio. Questi è il quarto di quei quattro *Auttori* in cui Vico, selezionando tra classici antichi e moderni, mitizza i motivi fondamentali del suo pensiero. Il nome del giurista olandese, infatti, segue quelli degli antichi Platone e Tacito per la parte antica e Bacone per la moderna, alle origini della nuova scienza, fatta di sperimentalismo e di empirismo, il tutto lontano dalla vecchia metafisica scolastica²⁹. Uno sperimentalismo che approfondisce l'esperienza dell'Accademia investigante di primo Seicento in direzione della scelta di un nuovo metodo, nato dall'interesse per la vera natura umana, per quell'*umanalogia*³⁰ che rompe l'antico e moderno nesso filosofia-cosmologia e guarda all'ordine dell'uomo che è la *sua* storia. La nuova *scientia iuris*, nata dalla "conversione" di *vero e certo*, di *filosofia e filologia*, è l'illuminazione che Vico ha ricevuto o creduto di poter ricevere dall'autore del *De iure belli ac pacis*, pubblicata a Napoli in un'edizione del 1719. Si è discusso molto sul significato di tale commento e sulla sua funzione all'interno di un brano che certo contiene il noto elogio del quarto *autore*, tuttavia trasformato dal potente pensiero vichiano che intende il "sistema universale" di filosofia e filologia, "in entrambe le parti di questa ultima, sì della storia delle cose o favolosa o certa, sì della storia delle tre lingue, ebraica, greca e latina, [...] pervenute per mano della cristiana religione"³¹. Tra *ragione e autorità* si manifesta tutta la complessità del "diritto naturale" vichiano, espressione del vero ordine divino solo parzialmente irradiato nel mondo umano. La vera legge naturale testimonia, infatti, la partecipazione della *ratio* umana alla *lex aeterna* che, lungi da svalutarne l'azione, ne potenzia dall'interno i caratteri e le prerogative. Così, la tesi giusnaturalistica della continuità di sviluppo umano in base al principio dell'inclinazione spontanea e autonoma alla vita sociale è trasformata dall'introduzione della struttura veritativa divina che serve a spiegare, senza mai risolverla, l'istanza utilitaristica dell'individualità

²⁹ *Vita*, p. 45 [65].

³⁰ Traggo questa espressione dall'interpretazione di P. Piovani che la riferisce alla filosofia moderna acosmica e anaturale, trattando di *Vico e la filosofia senza natura* (1969), poi in P. Piovani, *La filosofia nuova di Vico*, a cura di F. Tessitore, Napoli, Morano, 1990, p. 55-89.

³¹ *Vita*, p. 46 [65].

singolare. Questa è la risposta convincente alla sfida demolitrice dello scetticismo antico e moderno (da Epicuro a Bayle) che sollecitano indirettamente a porre la complicata questione di un principio di unificazione e di comunicazione tra gli uomini. Tradizione investigante e libertinismo, pirronismo e gassendismo entravano in gioco e si muovevano intorno a un nucleo moderno fondamentale, segnato dall'abbandono di ogni ideale contemplativo, dalla scoperta della coscienza umana e della sua potenza creatrice che contrasta il vantaggio privato a favore di quello pubblico, che sperimenta il senso moderno dell'utile in una direzione opposta al materialismo ateo, coerente con il senso della sapienza che si fa prudenza.

Nel racconto autobiografico è interessante l'avvicinamento degli studi sulla giurisprudenza a quelli sulla metafisica: se i primi fanno avvertire l'esigenza delle ragioni eterne dalle quali deve nascere il diritto naturale, individuando le *parole* colle quali i concetti fondamentali di questa *filosofia* umana si esprime, la metafisica indica la realtà di quelle ragioni eterne ed immutabili, da ricercarsi in quel Dio che tutte le possiede nella sua infinita perfezione e le realizza fuori di sé nella stessa natura umana nel pensiero e nella volontà. I riferimenti al Grozio, quarto *autore*, non riguardano il diritto naturale in generale ma quello vichiano, segnato dall'esigenza di risistemazione del sapere umano, ispirata dal modello culturale platonico e cristiano in accordo con la filosofia e la filologia³². A Vico il *diritto naturale* antico e moderno non offrì soluzioni ma problemi che egli esaminò e riformulò da filosofo. Lo *ius* non gli apparve questione tecnica né occasione di studio sui dati empirici del mondo umano. Evitando l'errore delle dottrine tradizionali, inclinò alla sistemazione dell'attività giuridica in astratte classificazioni, avvertì, innanzitutto, il bisogno di

³² Non a caso la stessa argomentazione è presente nel *Commiato* di un'opera di incerto titolo, anteriore al 1720 (secondo Nicolini), probabilmente riferibile a una prima edizione del *Diritto universale*, laddove Vico, rivolgendosi all' "adolescente erudito", avvicina il *De iure* groziano ai temi del diritto naturale delle genti e il giurista olandese agli autori di "metafisica, di teologia, dei costumi morali e civili, della lingua, della storia e della giurisprudenza romana" (G. Vico, *Agli equanimi lettori*, in Id., *Varia. Il De mente heroica e gli scritti latini minori*, a cura di G. G. Visconti, Napoli, A. Guida, 1996, p. 21). Cf. D. Faucci *Vico e Grozio "giureconsulti del genere umano"* (1968), poi in *Vico e l'instaurazione delle scienze. Diritto. Linguistica. Antropologia*, presentazione di G. Tagliacozzo, Lecce, Messapica, 1978, p. 94.

considerare il diritto in tutta la sua ricca e complessa varietà di espressioni, con riferimento agli usi linguistici tipici della *iurisprudencia* romana, in vista della ricerca dei “principi del dritto universale”³³. La giurisprudenza pone il problema della ricerca di un principio che unisca tutto il sapere umano e divino e, considerata nel suo significato filosofico profondo, riporta alla storia di questa natura umana che spiega se stessa nel mondo che viene via via creando con riferimento al supremo principio direttivo dell’immanenza di Dio nell’umano. Vico non può consentire di lacerare il rapporto metafisico dell’universale umano con l’eterno divino: il primo è permeato di divino senza del quale cadrebbe dall’ordine al caos. La *lex naturalis* svolge una funzione attiva in quanto parte di quella eterna e divina, in grado di dare alla ragione un respiro di universalità. Perciò il diritto è chiamato a riconoscere come suoi caratteri costitutivi l’universalità e l’immutabilità, coerenti con l’impostazione metafisica, discussa contro ogni scetticismo e relativismo. E’ una *reductio ad unum* coerente con la filosofia del Vico del *Diritto univerrsale* e con la sua riflessione sul nuovo *vero*, universale e concreto insieme, vivente e mai separato dalla vita delle *gentes*³⁴ nell’inconsapevole maturazione di una sapienza filosofica e di una legislazione ispirate a una sia pur minima *iustitia* comune.

Vico lavorò alla sua *Vita* nel rispetto dei dati concreti e dei fatti senza mai ridurre la sua costruzione a una dimensione cronologica. E da

³³ *Vita*, p. 8 [39].

³⁴ È noto il documentato giudizio del Fassò, non esente, anche in proposito, da troppo rigide distinzioni: “Il Grozio che il Vico ammira e che gli apre la via della scienza nuova è Grozio quale egli lo conosce tra il 1713 e il’20, che non è il Grozio ‘giusnaturalista’: il Grozio, intendo, razionalista, capace di divenire volontario od involontario iniziatore di quell’indirizzo che si usò chiamare ‘scuola del diritto naturale’”. Il giurista olandese è, quindi, un *autore* che, per “provvidenziale abbaglio”, ha fatto scorgere a Vico l’immagine riflessa delle proprie idee ancora in germe (*Vico e Grozio*, Napoli, Guida, 1971, p. 99, 100, 102). Di una “progressione critica” degli scritti vichiani, dal *Diritto universale* alla *Scienza nuova prima*, ha parlato Botturi, sottolineando l’inserimento del giurista di Deft nel paradigma del giusnaturalismo protestante europeo, che lo accomuna con Selden e Pufendorf. In questo modo “l’astro groziano [...] finisce per compiere una sorprendente parabola che lo vede successivamente rappresentante di posizioni tra loro assai distanti, certamente contrarie, se non addirittura contraddittorie: Grozio esponente umanistico della tradizione giusnaturalistica classica; caposcuola del giusnaturalismo moderno; portatore di germi di pensiero utilitaristico” (F. Botturi, *La sapienza della storia. Giambattista Vico e la filosofia pratica*, Milano, Vita e Pensiero, 1991, p. 297, 298).

storico di sé fu filosofo, meditando sulle “cagioni così naturali come morali e nell’occasioni della fortuna”³⁵. Emblematica è l’avversità fisiologica all’età di sette anni, molto drammatizzata per rappresentare il vero anno di nascita del filosofo rispetto all’errata indicazione (1670 invece di 1668). La precoce introversione a tinte fisiologiche (per le purgazioni e le sofferenze), le successive avversità fisiologiche (l’ulcera cancrenosa e il catarro) sono retrodate al trauma infantile, trasformato in segno profetico di elezione³⁶. Con una coerente palingenesi umanistica Vico fonda sull’antropologica storicizzazione del sacro la favola barocca del mondo³⁷. Sono, così, recuperati gli eterni semi del vero e del giusto, sepolti dal peccato nell’infanzia dell’uomo e il dispiegarsi della sua *mens* storicamente conoscibile nelle diverse età. Accanto a cause naturali maturano anche errori di carattere culturale come l’abbandono degli studi giovanili di logica compensati, poi, dagli stimoli dettati dall’Accademia degli Infuriati³⁸. Coerentemente e nei limiti della ricostruzione autobiografica emerge, proprio a sostegno filosofico della narrazione, la differenza dell’esperienze che “han dipendenza dal corpo” che l’uomo fa “in tempo [...], e tutte in conoscendo le facciamo”³⁹ (secondo il gran principio del *verum et factum convertuntur* del *De antiquissima*) dalle verità eterne che non sono date dagli uomini, sono indipendenti dal mondo corporeo e dipendono dall’idea eterna di Dio. Una distanza, quindi, tra l’eterno e il temporale che sono

³⁵ *Aggiunta*, p. 71 [85].

³⁶ *Vita*, p. 3 [35]; *Aggiunta*, p. 76-77, 82 [89, 93].

³⁷ Sul tema si vedano le utili pagine di M. Del Serra Fabbri (*Eredità e kenosi tematica della “confessio” cristiana negli scritti autobiografici di Vico*, in “Sapienza”, XXXIII, 1980, 2) che hanno documentato con efficacia l’uso vichiano del “canone agostiniano” opposto alla pascaliana religione per “lumi sparsi” per l’esigenza di un organico sistema di “moral cristiana” coerente con l’“apologia di penitente glorioso” nel *De ratione* e con la metafisica critica d’origine platonica svolta nel *De antiquissima* (ivi, p. 190-192, 193); il tutto secondo confronti e parallelismi che la “diffrazione” storico-culturale vieta di definire filiazioni e che, tuttavia, non impediscono all’A. di collegare il Vico autobiografo alla “rivindicazione della sprezzatura di un ispirato, e già romantico, lavoro di getto”, al “luminoso spazio interiore novalisiano” che è “passo conclusivo verso l’autobiografia psicologica o problematica dell’epoca della morte di Dio” (ivi, p. 197, 198, 199).

³⁸ *Vita*, p. 52, 53 [70, 71].

³⁹ Ivi, p. 19 [46].

da considerare dentro l'unitaria esperienza di vita per quel desiderio tutto umano di ordine cui risponde proprio il disegno autobiografico, ponendo l'indiretto problema della comprensione anche di fatti imprevisi se non irrazionali. La materia del *cursus studiorum* viene ricostruita in una prospettiva di finalizzazione catartica, di autoassicurazione di una "missione" che pone la propria coscienza come autoprovvidente. Il piano dell'identità personale viene spostato dalla relazione ipostatica con Dio alla dimensione umana del racconto, predisposto a smentire financo se stesso. Insomma ideale e reale si distinguono per contribuire alla ricostruzione filosofica del "mondo [...] fatto dagli uomini"⁴⁰, oggetto della *Scienza nuova*. Non solo, l'impegno per l'autobiografia si disponeva in coerenza con quel riferimento alle "modificazioni del nostro umano pensiero"⁴¹, per mostrare come il continuo prevalga sul discreto in un complicato e lungo itinerario di stazioni che conoscono cesure iniziali (la caduta) e di percorso (l'insuccesso concorsuale) "nelle opportunitadi o nelle traversie onde fece o ritardò i suoi progressi" ma anche tappe di eccezionale vantaggio meditativo (il soggiorno a Vatolla) e di riconoscimento europeo (la lunga recensione positiva del dotto olandese, Jean le Clerc, sul diritto universale, tratta e tradotta dal vol. XVIII della "Bibliothèque ancienne et moderne"). Il racconto autobiografico non si risolve in una pacifica mèta finale posseduta per grazia trascendente ma culmina nella *Scienza nuova*, l'opera per la quale Vico sente di "avere vestito un nuovo huomo"⁴². L'impianto storico-filosofico dell'autobiografia impegna un progetto, alla luce di un principio problematico ed aggregante, capace di organizzare la molteplicità dei fatti accaduti dentro un *ordine* unitario, una *storia ideale*

⁴⁰ G. Vico, *Principi di una Scienza nuova intorno alla natura delle nazioni per la quale si ritrovano i principi di altro sistema del diritto naturale delle genti* (1725), poi in Id., *Opere filosofiche*, introduzione di N. Badaloni, a cura di P. Cristofolini, Firenze, Sansoni, 1971, capo XI, p. 185 (d'ora in poi si cita con la sigla *Sn25*); una ristampa anastatica di un esemplare dell'opera molto significativo, perché contenente una dedica autografa del Vico al Porcia, è stata curata da F. Lomonaco ed è in corso di stampa presso le edizioni Diogene di Napoli.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Così G. Vico a B. M. Giacco, Napoli, 25 ottobre 1725, poi in G. Vico, *Epistole con aggiunte le Epistole dei suoi corrispondenti*, a cura di M. Sanna, in *Opere di Giambattista Vico*, Napoli, Morano, 1992, vol. XI, p. 114.

eterna coerentemente proposta dall'opera del 1725 "la qual approuvasse tale e non altra aver dovuto essere la sua vita letteraria"⁴³. Il tutto è confermato dal tono verbale di alcune espressioni corrispondenti alle tre età della storia individuale del filosofo che per il diritto civile "sentiva un sommo piacere", perché "l'affeziònò agl'interpreti antichi che poi avvertì e giudicò essere i filosofi dell'equità naturale"; infine con la *Scienza nuova* del 1725 "ritruova finalmente tutto spiegato quel principio, ch'esso ancor confusamente e non con tutta distinzione aveva inteso nelle sue opere antecedenti"⁴⁴. Per tale affermazione l'autobiografia si configura come narrazione tesa a spigare la raggiunta configurazione di senso dei problemi filosofici introdotti e maturati nell'elaborazione di un'opera finale, la *Scienza nuova*, testimonianza dell'intima coerenza delle sue *discoverte*, dopo gli inconcludenti esiti della riflessione sul *Diritto universale*.

⁴³ *Vita*, p. 54 [71] e *Aggiunta*, p. 71 [85].

⁴⁴ *Vita*, p. 8, 56 [39, 73]. Una ricostruzione preoccupata di costatare il significato filosofico della narrazione autobiografica e la presenza in essa dei passaggi epocali e antropologicamente cruciali dal "sentir sin advertir" all'"advertir conmovido" e alla "reflexion" è stata offerta da: M. González García e J. Martínez Bisbal, *La Autobiografía de G. Vico. Claves para una lectura*, in *Autobiografía de Giambattista Vico*, edición de M. González García y J. Martínez Bisbal, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1998, spec. p. 14-43). Richiamato da A. Battistini (*L'autobiografia e i modelli narrativi secenteschi*, in *Cultura meridionale e letteratura italiana. I modelli narrativi dell'età moderna*. Atti dell'XI Congresso dell'Associazione internazionale per gli studi di lingua e letteratura italiana (Napoli-Salerno-Lancusi, 14-18 aprile 1982), a cura di P. Giannantonio, Napoli, Loffredo, 1985, p. 183), il primato del modulo filosofico finale sulla narrazione storica autobiografica è stato criticamente al centro delle osservazioni del Ferrari che ha identificato in Vico il tradimento della "storia analitica della sua mente", per aver coltivato un'ambigua "illusione naturale che ci rappresenta la scoperta come uno scopo già conosciuto", presupponendo nella ricerca di sé "quella ragionevolezza d'applicazione che è frutto della scoperta stessa". Vico non sa che "per conoscere la verità non basta vederla, ma conven esservi predisposto; crede che vedere e scoprire siano la stessa cosa; quindi le rare volte che accenna alla storia delle sue idee, retrocede sempre col modella della Scienza Nuova a cogliere que' frammenti de' primi suoi studj che gli assomigliano". È il caso dell'avviamento alla giurisprudenza, alla lettura di Platone e di Grozio, così trasferendo "il problema da un'epoca all'altra della sua vita", anticipando la stessa "data delle proprie idee", senza trovarne "l'origine psicologica" (G. Ferrari, *Al Lettore*, in G. Vico, *Principj di una Scienza nuova [...] secondo l'edizione del 1725*, pubblicati con *Note* da Giuseppe Ferrari. Si aggiungono le *Vindiciae in Acta eruditorum lipsiensis, ecc.* e la *Vita* dell'Autore, Milano, dalla Società Tipografica de' Classici italiani, 1836 [in *Opere di Giambattista Vico*, ordinate ed illustrate coll'analisi storica della mente di Vico in relazione alla scienza della civiltà da Giuseppe Ferrari, vol. IV], p. XI, XII, XIV, XV).

Vico ricostruisce il proprio passato, i sentieri interrotti di una complicata meditazione, indicando la prospettiva di riflessione matura e coerente con tutto il proprio itinerario filosofico. Questo modulo interpretativo, utilizzato nella storia filosofica di sé, per corrispondere all'ideale autobiografico del Porcia, è stato tanto potente da affascinare un'interpretazione italiana, quella neoidealistica di Croce e Nicolini, assai propensi a privilegiare l'opera del 1725 e a ridurre tutti gli scritti precedenti a fasi migliorative progressive, fino all'ultima edizione (1744). Ma la proposta di riconoscere "l'estensione della *Scienza nuova* alla biografia dell'autore, alla storia della propria vita intellettuale"⁴⁵ rischia di nuocere allo studio del contesto storico-culturale cui volontariamente apre il biografo di sé, operando da *istorico* e, insieme, da *filosofo*. Vico non ha dato una storia naturale della sua vita ma una "storia mitica" della propria personalità come sottolinea il Fubini. Tra la tendenza alla coesione e il riconoscimento della diversità delle posizioni culturali contemporanee l'autobiografia cerca nel destino del proprio io l'uomo intero con una presa di coscienza del proprio *cursum studiorum* a vantaggio dell'esemplarità del personaggi coinvolti. In fondo proprio questa scelta si è imposta per ragioni storiche che legavano il filosofo napoletano al suo tempo, all'ambiente veneziano, alle relazioni di stima del Porcia, alle speranze di coltivarne altre simili con il Conti in vista della diffusione e riscrittura della *Scienza nuova*. In essa maturava il grande progetto filosofico (corretto, migliorato e integrato per quasi vent'anni) di documentare i principi dell'umanità attraverso la "natura delle nazioni" nel diverso manifestarsi delle facoltà umane dentro le età della storia ad iniziare da quella pre-riflessiva,

⁴⁵ B. Croce, *Intorno alla vita e al carattere di G. B. Vico* (1909), in Id., *La filosofia di Giambattista Vico* (1911), nuova ed. critica a cura di F. Audisio, Napoli, Bibliopolis, 1997, p. 276-277. Ripresa da M. H. Fisch e Th. G. Bergin, curatori della traduzione inglese della versione Croce – Nicolini del 1929, la tesi crociana è stata riproposta (*The Autobiography of Giambattista Vico*, cit., p. 5) per sostenere che "Vico's original autobiography is [...] to be read as the expression of his state of mind at the end of his two greatest creative efforts: [...] after completing 'the new science in negative form', and [...] after publishing 'the first *New Science*'" (ivi, p. 14). Così, direttamente o indirettamente, è stata fondata una più generale interpretazione che, nella cultura angloamericana di secondo Novecento, ha tradotto l'inadeguata categoria storiografica (crociano-nicoliniana) del Vico "precursore" dell'idealismo (tedesco) e del neo-idealismo (italiano) in quella, altrettanto discutibile, del filosofo "pioniere" delle scienze sociali di Otto-Novecento.

costituita dal linguaggio mitologico e dalle favole per poi dispiegarsi nelle espressioni-produzioni del linguaggio articolato. Dall'*istinto* alla *fantasia*, passando per l'*ingenium* quali facoltà costitutive della *mens* umana che si esprime attraverso forme sensibili e intellettuali. La scienza di Vico è scienza della storia concreta e universale, perché si avvale della filologia e della filosofia, dell'individuale e dell'universale in una sintesi originalissima, espressa dalla creazione di “universali fantastici” contro ogni forma astratta di conoscenza e di “sapienza riposta”. Non a caso, nelle *Scienze nuove* assumerà rilievo il carattere poetico delle esperienze conoscitive originarie non astratte ma in relazione con le prerogative della corporeità, alla luce del graduale processo di umanizzazione del mondo grazie ai matrimoni, alle sepolture e alle religioni. In un “sistema” triadico di età (degli *dei*, degli *eroi* e degli *uomini*) lo scopo è di spiegare i *corsi* e i *ricorsi* delle cose umane, il possibile “risorgimento” delle nazioni attraverso *idee*, *costumi* e *fatti* del genere umano. Nascono una storia e una filosofia dell'umanità, ideali, perché regola dell'azione e, insieme, filologiche per un'indagine sulle lingue e le origini del mondo umano, sulla “natura” di cose identificabile con il loro “nascimento”; una storia di *umane idee* secondo l'autentica *metafisica delle mente umana*, impegnata a “ricercare i principi della natura delle nazioni” per “contemplare una certa mente comune di tutti i popoli”⁴⁶.

Data de registro: 18/02/2014

Data de aceite: 23/04/2014

⁴⁶ *Sn25*, capo XI, p. 184.

STRATEGIE INTERPRETATIVE E DIDATTICHE INTORNO ALLA *VITA* DEL VICO

Claudia Megale*

RIASSUNTO

L'autobiografia vichiana si presenta come un testo ricchissimo di spunti intellettuali e come un vero e proprio strumento di lavoro dal quale ripartire per ridisegnare il sapere non solo di un'epoca, quella del filosofo napoletano, ma anche e soprattutto per rispondere alle esigenze di una nuova cultura in una società, la nostra, sempre più bisognosa di certezze e bisognosa di stimoli intellettuali. C'è da dire, comunque, che la ripresa di determinate questioni in età contemporanea non intende riprodurre un'altra antistorica proposta di *primati* e/o di *precorrimenti*, non vuole marcare una presenza "inesistente" di Vico, ma ha lo scopo di sottolineare quanto questioni affrontate dal filosofo delle *Scienze Nuove* siano state ancora al centro del dibattito culturale novecentesco. Si tratta di documentare la ricchezza del testo per lo svariato numero di tematiche multidisciplinari, di selezionare nuclei concettuali che permettono allo studioso di Vico e non solo di tracciare un percorso "reticolare" tra ambiti di conoscenze apparentemente distanti: la questione del metodo, il dibattito sull'ermeneutica, l'idea del diritto e la nozione di tempo.

Parole chiave: Autobiografia. Vico. Filosofia. Storia delle idee. Didattica.

ABSTRACT

Vico's autobiography as present as a very rich text on intellectual motivations and as a real work instrument from which redraw knowledge not only of an era, of the Neapolitan philosopher, but also to answer the new culture needs in a society, like ours, always more needy for certainties and intellectual stimuli. However it must be said that the recovery of certain issues in contemporary age does not intend to show another

* Dottore di ricerca in Scienze filosofiche nell'Università degli Studi di Napoli "Federico II"- Dipartimento di Studi umanistici - Italia. *E-mail:* claudia.megale@unina.it

ahistorical *primacy* and/or *anticipation* proposal, not want to mark Vico's "nonexistent" presence, but intends to emphasize as the issues addressed by the New Science philosopher remain still at the center of the cultural debate of the twentieth century. It's about to document the richness of the text to the large number of multidisciplinary themes, to select conceptual nuclei that allow the Vico research, and not only, to trace a "reticular" pathway between areas of knowledge seemingly distant: the question of the method, the debate about hermeneutics, the idea of law and the notion of time.

Keywords: Autobiography. Vico. Philosophy. History of Ideas. Didactics.

Dalle non numerose, ma dense pagine della *Vita di Giambattista Vico scritta da se medesimo* emergono una serie di tematiche che più di duecentocinquanta anni di interpretazioni non hanno ancora esaurito. Cosa ha da dirci ancora l'autobiografia vichiana in un secolo

il cui continuo flusso informativo è un vortice che cattura contenuti rigurgitandoli in laghi artificiali e giganteschi, ma stagnanti e stantii [...] la cui cultura della modernità liquida non è più una cultura dell'apprendimento e dell'accumulazione, è invece una cultura del disimpegno, della discontinuità e della dimenticanza¹?

Ebbene proprio in questa congiuntura storica, così ben sintetizzata da Bauman, è facile ritrovare tutta la modernità del testo vichiano, le sue lungimiranti questioni, per riflettere sul fatto che "il ritrovamento finale di un'immagine definitiva, ottenuto con l'autobiografia, è paradossalmente un romanzo di morte che con il ricordo genera la vita"². L'autobiografia è un particolare tipo di narrazione nella quale narratore e protagonista coincidono. Il racconto autobiografico è da sempre presente nella storia, assumendo caratteristiche rispondenti alle esigenze dei tempi ma

¹ Cit. da *Nella modernità*, a cura di C. Corradini e D. Pradella, in "Cooperazione trentina", 1 (gennaio 2012), p. 26, in <www.ftcoop.it/portal/Portals/1/Mensile.../201201_bauman.pdf>. Di Bauman si vedano le recenti pagine su *Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers?* (2008), tr. it. di F. Galimberti, Roma-Bari, Laterza, 2010.

² A. Battistini, *Lo specchio di Dedalo. Autobiografia e biografia*, Bologna, il Mulino, 1990, p. 9.

conservando pur sempre quei *topoi* comuni che la rendono corrispondente al suo stesso significato. Per dirsi *Vita scritta da se medesimo* una “biografia” deve rispettare alcune caratteristiche: la prima è la sottoscrizione di un “patto di verità” tra scrittore e lettore. Inoltre il narratore autobiografo deve realizzare un processo di rielaborazione dei ricordi proprio nello stesso atto dello scrivere. Non solo, attraverso l’atto successivo della lettura si rende possibile quel processo di riflessione e approfondimento delle vicende della propria storia. Le forme che l’autobiografia può assumere sono varie: memoriali, epistolari, confessioni, romanzi, racconti e anche poesie, per cui “solo seguendo l’evoluzione del sistema di generi senza fare la storia ‘regionalistica’ o ‘campanilistica’ dell’autobiografia propriamente detta è possibile scoprire il mutamento storico di uno statuto”³.

È noto che Vico veda pubblicata la propria autobiografia nel 1728, partecipando al *Progetto ai letterati di Italia per iscrivere le loro vite* ad opera del conte friuliano Giovanartico di Porcia. L’iniziativa si colloca in quella “crisi della coscienza europea” dagli ultimi anni del Seicento, così efficacemente definita da Paul Hazard con riferimento anche all’Italia. Nel progetto del conte è viva l’esigenza di ridefinire il ruolo sociale e politico del letterato messo profondamente in crisi da due diverse correnti, confluite in Italia: da un lato il cartesianesimo, apparso e vissuto come difensore della *libertas philosophandi* che, soffiando dai Pirenei, agitava le acque tirreniche, pretendendo il primato di una moderna *ratio* umana, ma anche colorandosi delle tinte di una filosofia tutta letta all’ombra Vesuvio e incline a un’originale *ars inventionis*; dall’altro, i lontani echi di una controriforma, a conferma di un difficile rapporto con il potere temporale della Chiesa, atto a creare un momento di profonda unità tra i *novatores* italiani che per tutto il secolo XVII tennero accesa la polemica contro il dogmatismo scolastico e gesuitico. In tale atmosfera va collocato il progetto del Porcia, già presentato in forma privata al Muratori nel 1721 (“Penso di raccogliere le vite d’alcuni letterati viventi in Italia scritte da loro stessi e di pubblicarle. In queste vite vorrei che questi signori stendessero la storia

³ Id., *L’autobiografia e i modelli narrativi secenteschi*, in *Cultura meridionale e letteratura italiana. I modelli narrativi dell’età moderna*. Atti dell’XI Congresso dell’Associazione internazionale per gli studi di lingua e letteratura italiana (Napoli-Salerno-Lancusi, 14-18 aprile 1982), a cura di P. Giannantonio, Napoli, Loffredo, 1985, p. 145-190; cf. p. 145.

de' loro ingegni")⁴, con una consegna molto dettagliata: "Incominceranno dalla grammatica, notando come loro fu insegnata [...]. Così andranno ascendendo d'arte in arte, di scienza in scienza conto rendendo di quante n'hanno apparate, e gli abusi, e i pregiudizi delle scuole e de' loro maestri additando"⁵. Nella proposta il conte sottolinea, oltre l'interesse pedagogico, l'esigenza di voler ascoltare dalle voci dei letterati d'Italia, il loro giudizio sul ruolo morale dell'intellettuale. "Le autobiografie richieste dal Porcia – scrive Cesare De Michelis – diventano insomma altrettanti libri di testo da proporre a tutti i letterati e ai giovani soprattutto per essere gli strumenti di una scuola moderna e funzionale sullo sviluppo di una società civile"⁶. Tra gli otto letterati contattati per la realizzazione di questo ardito disegno Vico fu l'unico a rispondere in tempi rapidi, perché – come bene sottolinea Fabrizio Lomonaco – "la proposta [...] giungeva propizia e meritevole di adesione, perché, negli anni della stesura della *Scienza nuova prima*, alla sua consacrazione intellettuale giovava il poter ripercorrere le tappe della sua formazione filosofica"⁷. Perciò, non risulta difficile capire quanto all'interno della *Vita* siano presenti argomentazioni che possano dare adito a ricchissimi incontri e confronti. L'autobiografia si presenta come un testo ricchissimo di spunti intellettuali, un vero e proprio strumento di lavoro dal

⁴ Cit. dal carteggio Porcia-Muratori in C. De Michelis, *L'autobiografia intellettuale e il "Progetto" di Giovanartico di Porcia*, in *Vico e Venezia*. Atti del congresso internazionale in occasione del 250° anniversario della pubblicazione, a Venezia, dell'*Autobiografia* (Venezia, Isola di San Giorgio Maggiore, 21-25 agosto 1978), Firenze, Olschki, 1982, p. 97. Sul tema si veda anche P.G. Gaspardo – G. Pizzamiglio, *La pubblicazione dell'Autobiografia vichiana nella corrispondenza di Giovan Artico di Porcia con il Muratori e il Vallisnieri*, ivi, p. 127-130.

⁵ *Progetto ai Letterati d'Italia per scrivere le loro Vite, del signor Co: Giovanartico di Porcia*, in *Raccolta d'opuscoli scientifici, e filologici. Tomo primo*. In Venezia, appresso C. Zane, 1728, poi in G. Vico, *Vita scritta da se medesimo*, introduzione e cura di F. Lomonaco, postfazione di R. Diana e contributo bibliografico di S. Principe, Napoli, Diogene, 2012, p. 138-139 (d'ora in poi si cita con *Autobiografia*). A questo contributo rimando per l'aggiornamento della letteratura di riferimento (cf. ivi, p. 269-284. Una versione del *Progetto* è in appendice al documentato saggio di R. Diana, *Ragione narrativa ed elaborazione dialogica del sapere. L'Autobiografia di Giambattista Vico e il suo contenuto problematico*, in "Bollettino del Centro di studi vichiani", XXXIV (2004), p. 162-167.

⁶ C. De Michelis, *L'Autobiografia intellettuale e il "progetto" di Giovanartico di Porcia*, cit., p.104.

⁷ F. Lomonaco, *Introduzione* a G. Vico, *Autobiografia*, p. 11.

quale ripartire per ridisegnare il sapere non solo di un'epoca, quella vichiana, ma anche e soprattutto per rispondere alle esigenze di una nuova cultura in una società, la nostra, sempre più bisognosa di certezze e bisognosa di stimoli intellettuali. C'è da dire, comunque, che la ripresa di determinate questioni in età contemporanea non intende riprodurre un'altra antistorica proposta di *primati* e/o di *precorrimenti* (già tentati da precedenti letture), non vuole marcare una presenza "inesistente" di Vico, ma ha lo scopo di sottolineare quanto questioni affrontate dal filosofo napoletano siano state ancora al centro del dibattito culturale novecentesco. Si tratta di documentare la ricchezza del testo per lo svariato numero di tematiche multidisciplinari, di selezionare nuclei concettuali che permettono allo studioso di Vico e non solo di tracciare un percorso "reticolare" che, partendo dall'autobiografia abbracci ambiti di conoscenze apparentemente distanti dalla speculazione filosofica eppure collegabili ad essa per le tesi trattate. Pertanto, volendo indicare solo alcuni degli snodi possibili, diventano argomenti da trattare con tale procedimento motivi quali il concetto stesso di autobiografia, la questione del metodo, il dibattito sull'ermeneutica, l'idea del diritto e la nozione di tempo.

I

Una prima riflessione è da incentrare sullo stile narrativo. Unendo in un'inscindibile triade autore-narratore-personaggio, il "signor Giambattista Vico" delle prime pagine è descritto da se stesso sulla base di alcuni fatti ed episodi occasionali (caduta dalle scale a sette anni e malattie), tutti finalizzati, però, a descrizioni della personalità che danno lo spunto alla presentazione del suo percorso intellettuale. Per tale scopo il filosofo sceglie di parlare in terza persona "*comme si je'étais un autre*"⁸; non entra mai in diretta comunicazione con il lettore, per mantenere fede alla promessa, fatta nelle prime pagine, di voler scrivere la propria *Vita* sia da *istorico*, rispettando la pluralità delle fasi della sua formazione di

⁸ P. Lejeune, *L'autobiographie en France*, cit. da S. Costa, *Alfieri autobiografo e l'autocoscienza narrativa*, in "La Rassegna della letteratura italiana", LXXXII (1978) 3, p. 392.

studioso e professore: “Meditò sulle cagioni così naturali come morali, [...] meditò sulle sue inclinazioni e avversioni [...] meditò nell’opportunità o nelle traversie”. “Proponendosi quale *exemplum* educativo per la gioventù, [Vico] ripercorreva con tale intento pedagogico le tappe di una crescita culturale in una narrazione ordinata *fil filò e con schiettezza*, secondo un percorso esclusivamente interno alla stesura dei singoli scritti”⁹. Eppure con tale tecnica narrativa non voleva precludere il rapporto affettivo con il lettore, enfatizzando anche momenti molto accattivanti, allorquando, per esempio, nel descrivere le sue traversie a proposito del mancato successo del concorso universitario del 1723, sembrava voler catturare la comprensione del lettore e, indirettamente, giustificare la sua adesione al progetto Porcia, indubbio segno di accreditamento nella *respublica literaria* del suo tempo:

L’identità autore/personaggio, la relazione dinamica di tempo tra scrittura presente e vita passata, e il rapporto didattico-affettivo autore-lettori [...] nell’*Autobiografia* funzionano a un livello semantico più profondo rispetto altri livelli costituiti da elementi di tecnica narrativa che tendono ad effetti di obiettività storico-descrittiva. Ed è appunto l’interrelazione dinamica fra questi due livelli linguistico-semantici che produce l’originalità dell’*Autobiografia* vichiana¹⁰.

La tecnica autobiografica acquista nel Settecento italiano una nuova dimensione, inserendosi in un clima culturale rinnovato dal *Discorso sul metodo* di Descartes. Il primo obiettivo che Vico nella *Vita* vuole perseguire è quello di porsi in netta contrapposizione alla *filosofia* cartesiana proprio negli anni in cui essa impera in terra napoletana, imponendosi con tutto il suo vigore innovativo in molte scuole e accademie. Non solo, come molti illustri studiosi hanno bene sottolineato, Giambattista è più *renatista* di quanto possa apparire, seguendo il comodo ma non sempre adeguato schema oppositivo di matrice manualistica. Le dichiarate contrapposizioni di stile, di metodo e di vita con *Renato delle Carte* sembrano quasi voler marcare una forzata differenza con il filosofo francese; che è di apparenza se

⁹ Ivi, p. 395.

¹⁰ M. Cottino-Jones, *L’autobiografia vichiana: il rapporto vita-scrittura*, in *Vico e Venezia*, cit., p. 141.

si individuano i problemi comuni (le questioni del metodo e della *mathesis universalis*, le relazioni tra scienza e filosofia, l'unità del significato delle scienze naturali e di quelle della vita civile, *in primis*); che è di sostanza se il contrasto è con una certa interpretazione della metafisica in termini e formule inadeguate alla moderna antropologia. In essa Vico occupa un posto di primo piano e assai critico della tradizione filosofica occidentale, decisa a fare del *logos* l'unico possibile attore all'inizio e alla fine della storia. Dopo le *Orazioni inaugurali*, ricche di motivi stoico-platonici e platonico-agostiniani, colti nell'insistente appello a cercare il *vero* lontano dai sensi, nella presenza germinale di ogni sapere nell'io fino ad esaltare entusiasticamente la posizione iniziale del *cogito* cartesiano¹¹, l'itinerario speculativo del filosofo napoletano conosce un'originale direzione. E, diversamente dal Descartes, il *principium* – commenta Verene – diventa l'"idea di favola" applicata alla propria esistenza, per "esprimere la verità della sua azione di filosofo", fondata sulla *fantasia* in opposizione al modello cartesiano¹².

Resta comunque innegabile che la *Vita* del Vico possa essere inscritta in un percorso che l'avvicina e, allo stesso tempo, la distanzia dal quell'atmosfera che ha fatto "del Settecento un secolo che senza dubbio può essere considerato 'autobiografico'"¹³. Qualunque sia l'argomento trattato, lo scopo da perseguire è la conoscenza di sé, la valutazione della propria capacità di giudizio, l'approfondimento delle proprie inclinazioni. E la scrittura delle sue modernissime *confessioni* si avvale di un'abile tecnica retorica che intende avvincere e coinvolgere il lettore, a volte dando

¹¹ "Anche se la mente umana è incerta e dubita di tutte le cose, assolutamente non può dubitare di questo: del suo pensiero; difatti lo stesso dubbio è un pensiero [...]. O meravigliosa potenza della mente umana, che osservando se stessa, ci conduce per mano alla conoscenza del Sommo Bene, di Dio Onnipotente" (G. Vico, *Oratio I*, in Id., *Le Orazioni inaugurali I-VI*, a cura di G. G. Visconti, in *Opere di Giambattista Vico*, Bologna, il Mulino, 1982, vol. I, p. 85, 87).

¹² D. Ph. Verene, *Vico nel mondo anglosassone*, a cura di M. Simonetta, Napoli, La Città del Sole, 1995, p. 9; cf. ivi cap. III "L'Autobiografia di Vico e il *Discours de Descartes*. Il problema della conoscenza di se stessi", ivi, p. 31-36. Dello stesso Autore è da vedere la nota monografia su *The New Art of Autobiography. An Essay on the Life of Giambattista Vico Written by Himself*, Oxford, Clarendon Press, 1991.

¹³ C. De Michelis, *L'Autobiografia intellettuale e il "progetto" di Giovanartico di Porcia*, cit., p. 106.

l'impressione di lasciarsi trasportare in un flusso di idee diversificate, altre volte utilizzando uno stile più strutturato, teso a sottolineare la natura etico-pedagogica della sua opera, ricca di citazioni da testi classici greci e latini.

Vico percorre, a suo modo, tutta un'altra strada, decidendo di scrivere con un preciso obiettivo dettato dall'esigenza di impartire ai giovani un nuovo sapere. *L'educazione del genere umano* sembra essere il *leit-motiv* della *Vita* in stretta connessione con le esigenze della cultura europea che troveranno significativa espressione nelle ben opere di Lessing e di Herder al quale si deve la scoperta di Vico in Germania¹⁴, sia pure nei limiti indicati da Auerbach:

Quanto lo Herder fosse stato investito dalla storia col preciso compito di ignorare Vico. La sua concezione roussouiana della natura primitiva permeata di ininterrotta bontà doveva costituire una barriera invalicabile alla fantasiosa e sensuosa, ma politicizzata barbarie degli eroi vichiani¹⁵.

Riflessione, questa, che potrebbe aprire al “confronto” più che all’ “incontro” tra l'autobiografia vichiana e l'innovativo spirito di Rousseau che – scrive Cassirer – “non ha più di mira il problema di Dio, ma il problema del diritto e della società”¹⁶. Per Vico come per il ginevrino uno studio sull'uomo e la sua *societas* deve precedere qualsiasi teoria filosofica. Se Rousseau è il primo a laicizzare esplicitamente l'Assoluto, storicizzandolo tanto da elevare l'essere sociale al di sopra dell'individuale, Vico vuole ridefinire il ruolo della filosofia “il suo compito (che) è proprio l'esplorazione del mondo umano, l'interrogazione dell'umano in quanto umano”¹⁷, gettando tutte le premesse per una filosofia dell'esistenza capace di chiudere definitivamente con la filosofia della natura. Certo l'autobiografia è completamente diversa dalle *Confessions*, ma un motivo

¹⁴ E. Cassirer, *Die Philosophie der Aufklärung* (1932), tr. it. di E. Pocar, Firenze, La Nuova Italia, 1973, rist. ivi, 1977², p. 293.

¹⁵ D. Della Terza, *Auerbach e Vico*, in Id. *Forma e memoria saggi e ricerche sulla tradizione letterarie da Dante a Vico*, Roma, Bulzoni, 1979, p. 320.

¹⁶ E. Cassirer, *Die Philosophie der Aufklärung*, cit., p. 218.

¹⁷ A. Perrucci, *L'etica della responsabilità. Saggio su Pietro Piovani*, Napoli, Liguori, 2007, p. 15.

comune, studiato da illustri interpreti del Novecento filosofico (Garin e Cassirer), è rappresentato dalla teoria del linguaggio. La tesi secondo la quale “il linguaggio umano derivi da certi suoni di origine puramente emotiva [...] la si ritrova quasi immutata in pensatori come Vico e Rousseau”¹⁸. Sul rapporto Vico-Rousseau si è insistito puntando sui temi in comunione della lingua d’origine, del rapporto lingua-scrittura anche in relazione al tema delle passioni. Ci si è chiesti se Rousseau avesse conosciuto direttamente la *Scienza nuova* quando era a Venezia in qualità di segretario dell’ambasciatore di Francia tra il 1743 e il 1744. In proposito Nicolini ha ipotizzato che il ginevrino abbia risentito dell’influenza dei testi di Vico, anche se forse non direttamente, poiché le somiglianze, e non solo per la teoria del linguaggio, sono molte e singolari. Cassirer, con un tono che può apparire esasperato, giunse alla conclusione che lo studioso ginevrino “per primo accennò questa dottrina e tentò di elaborarla”¹⁹. Derrida, poi, trattando *De la grammatologie* (1967), ha precisato una serie di dettagliati confronti a proposito dell’origine della lingua proprio con riferimento a Vico e Rousseau, letto dal Cassirer:

L’idée du langage originellement figuré était assez répandue à cette époque: on la rencontre en particulier chez Warburton et chez Condillac dont l’influence sur Rousseau est ici massive. Chez Vico: B. Gagnebin et M. Raymond se sont demandé, à propos de l’*Essai sur l’origine des langues*, si Rousseau n’avait pas lu la *Science nouvelle* lorsqu’il était secrétaire de Montaigu à Venise. Mais si Rousseau et Vico affirment tous deux la nature métaphorique des langues primitives, seul Vico leur attribue cette origine divine, thème de désaccord aussi entre Condillac et Rousseau. Puis Vico est alors un des rares, sinon le seul, à croire à la contemporanéité d’origine entre l’écriture et la parole: “Les philosophes ont cru bien à tort que les langues sont nées d’abord et plus tard l’écriture; bien au contraire, elles naquirent jumelles et cheminèrent parallèlement” (*Scienza Nuova* 3, I.) Cassirer n’hésite pas à affirmer que Rousseau a “repris” dans l’*Essai* les théories de Vico sur le langage (*Philosophie der symbolischen Formen*. I, I, 4)²⁰.

¹⁸ E. Cassirer, *Saggio sull’uomo*, n. ed., Roma, Armando, 2009, p. 211.

¹⁹ Id., *Filosofia delle forme simboliche*, vol. I, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 108.

²⁰ J. Derrida, *De la grammatologie*, Paris, Les éditions de Minuit, 1967, p. 156, ma su

Anche studiosi italiani, dopo Croce e Nicolini, hanno ripreso la questione del possibile avvicinamento tra i “primitivi” di Rousseau e i “bestioni” vichiani. È il caso del Garin che, prendendo spunto dalle citate pagine del Derrida, ha concentrato l’attenzione sulla fortuna del rapporto Vico-Rousseau, analizzando l’opera di Gian Francesco Finetti; non solo l’*Apologia del genere umano* (1768) ma soprattutto il *De principiis juris naturae et gentium* del 1764 e il *Trattato de’ linguaggi di tutto il mondo* del 1756 consentono di sottolineare l’incontro-scontro tra l’*ipotesi* di Rousseau circa la primitiva natura ferina e le *tesi* del filosofo della *Scienza Nuova*²¹.

Un altro possibile “confronto” sul piano dello stile narrativo è stato proposto da un recente saggio di Roberto Gatti, dedicato alle *Confessioni* di Agostino e di Rousseau: “In questo singolare scritto – scrive il Gatti riferendosi ai *Dialoghi* – Rousseau sdoppiandosi diventa fonte di un immaginario terzo (il “Francese”) giudice e difensore di ‘Jean-Jacques’, la difficoltà che denuncia è di parlare di se stesso con giustizia e verità”²². Se il soggettivismo rousseauiano colloca l’individuo in una *natura* senza Dio, tra natura e storia, e se ciò può apparire a prima vista un motivo comune al pensiero vichiano in sintonia con il tema dell’educazione del genere umano, il discorso diventa più complesso quando si prova a comparare le autobiografie. In proposito i due pensatori sono profondamente diversi, rispecchiando in pieno le differenze che in tale genere letterario caratterizzano le *Vite* del primo e dell’ultimo Settecento. In particolare nelle “*Confessioni* di Rousseau [...] vanno cercati non solo gli antecedenti delle scienze dell’uomo, ma anche gli annunci di un metodo che implica le maniere riformate dell’approccio alla soggettività”²³.

Vico cfr. ivi anche le p. 307, 384-385, 3933, 395, 421, 422, nota. Sul tema è da vedere l’aggiornato studio di N. Perullo, *La scena del senso. A partire da Wittgenstein e Derrida*, Pisa, ETS, 2011, cap. IV: “Topica, critica, grammatologia. Vico attraverso Derrida” (p. 113-152).

²¹ E. Garin, *A proposito del rapporto fra Vico e Rousseau*, in “Bollettino del Centro di studi vichiani”, II (1972), p. 61-63.

²² R. Gatti. *Storie dell’anima. Le confessioni di Agostino e Rousseau*, Brescia, Morcelliana, 2012, p. 132.

²³ P. Piovani, *Principi di una filosofia della morale*, Napoli, Morano, 1972, p. 12.

Confessione, diario, storia dell'anima sono tutti pseudonimi di autobiografia che, nella diversità delle denominazioni, segnalano l'evoluzione del racconto del sé per la ricostruzione dell'identità moderna nella cultura occidentale. Il racconto di una *Vita* è un modo per tracciare le coordinate della storia dal punto di vista dell'autore, per descrivere il macrocosmo partendo dal microcosmo dello scrittore, un cogliere l'universale partendo dall'individuale. Posizionare la *Vita scritta da se medesimo* tra le *Confessioni* di Agostino e quelle di Rousseau consente, nel rispetto delle dovute evidenti differenze, di tracciare una storia del pensiero occidentale. Seguendo, infatti, un metodo comune anche al Giannone e al Muratori, l'autobiografia risponde in pieno allo stile del primo Settecento in cui gli aneddoti raccontati sono solo il pretesto per mostrare che tutta la vita è stata contrassegnata da un'eroica destinazione, rivestendo il racconto un abito memorialistico con finalità didascaliche. L'assenza di distacco tra formazione e riflessione filosofica, tra gratificazioni e traversie che segnano la vita del filosofo sconosciuto e isolato in una Napoli invasa dai filosofi (cartesiani) metafisici ("Il Vico non solo viveva da straniero nella sua patria, ma anche da sconosciuto"), conferisce al testo un'unità logica ed etica, tanto da elevarlo dalla sfera delle *confessioni*, innalzandolo alla cerchia dei testi filosofici *tout-court*:

Nella *Vita* vichiana, – commenta Battistini – non mancano elementi di *pathos*, ma essi sono convogliati entro modelli di comportamento ispirati a una fermezza neostoica che, attraverso il pensiero di Giusto Lipsio, recuperano l'imperturbabilità di che siede in "sua alta inespugnabil rocca"²⁴.

Le avversità della vita si risolvono rispondendo a una legge provvidenziale sul modello cristiano accordato alla filosofia platonica. E se Agostino si rivolge a Dio ("Tu, però che hai piena certezza fino al numero dei capelli nostri, tu riuscivi a volgere a mio vantaggio l'errore di tutti quelli che mi stavano a dosso perché imparassi [...]. In questo modo tu facevi ridondare a mio bene quanto quelli facevano non certo a fin di bene" [I.12,19]), il filosofo napoletano, vittima della cattiva sorte, è, come la

²⁴ A. Battistini, *Lospecchio di Dedalo*, cit., p. 85. Cf. *Aggiunta del 1731*, in *Autobiografia*, p. 96.

tradizione cristiana vuole, il martire che, in una lettera del 25 ottobre 1725, confessa: “Sia sempre lodata la Provvedenza! che quando agli infermi occhi mortali sembra ella tutta rigor di giustizia, allora più che mai è impiegata in una somma benignità! Perché da quest’Opera io mi sento avere vestito un nuovo uomo”²⁵.

L’appello all’interiorità che caratterizza le *Confessioni* di Sant’Agostino viene dal Vico storicizzato, ricordandolo quale “suo particolar protettore”²⁶. E non sono pochi i sincronismi sia biografici che intellettuali fra i due autori. Partendo dal fine pedagogico comune ad entrambi, si può ricordare ancora quanto l’ambiente culturale nel quale vivono fosse caratterizzato da una diversa ma difficile atmosfera nelle forme e nei contenuti. Se nella Tagaste di Agostino era presente un forte scontro tra due realtà religiose (il tardo-paganesimo e la nuova religione cristiana), nella Napoli vichiana era sensibile la divergenza intellettuale causata dal trapasso dal tardobarocco al razionalismo arcadico. La conversione che allontanerà Agostino dal materialismo manicheo provocherà gli stessi sconvolgimenti culturali e psicologici nel Vico, interessato a liberarsi dal cartesianesimo per un’idea meno astratta dell’io e della sua relazione al divino e con la complicità di una Provvidenza, tesa a trasformare in grande, sul piano, cioè, della traccia storica generale, le traversie in opportunità:

Il fondamento dell’identità personale – scrive Maura Del Serra Fabbri – viene spostato dal piano della relazione ipostatica con Dio al piano della *syngéneia* e *synérgeia*, con una Provvidenza che storicizza il “vero astratto” vichiano nell’anima bella non privo ormai di presagi di ciò che un settantennio più tardi diverrà, sotto altra costellazione culturale, il luminoso spazio novalisiano, paradiso di eternità contrapposto alla tenebra esteriore del sociale²⁷.

²⁵ Così G. Vico a B. M. Giacco, Napoli, 25 ottobre 1725, poi in G. Vico, *Epistole con aggiunte le Epistole dei suoi corrispondenti*, a cura di M. Sanna, in *Opere di Giambattista Vico*, Napoli, Morano, 1992, vol. XI, p. 114.

²⁶ Cit. da F. Nicolini, *Introduzione a Scritti autobiografici*, in G. Vico, *Opere*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1953, p. 103.

²⁷ M. Del Serra Fabbri, *Eredità e Kenosi tematica della “Confessio” cristiana negli scritti autobiografici di Vico*, in “Sapienza”, XXXIII (1980) 2, p. 109.

Vico si colloca fra i due modelli, quello cosmologico agostiniano e quello antropologico rousseauiano anche se non va mai tralasciata una peculiare divergenza: la storia dell'anima raccontata dal ginevrino, soprattutto all'inizio della parte seconda delle *Confessions* è un completo affidarsi ai sentimenti per recuperare la propria esistenza. Tale motivo rappresenta un forte distacco dall'autobiografia di tipo vichiano, in cui la narrazione si ordina "fil filo con chiarezza", usando come punto di riferimento la successione cronologica degli scritti:

Lo stagiarsi dell'autobiografia vichiana – commenta Simona Costa – rispetto agli altri *récits de carrière* è recuperabile in quel proliferare in chiaroscuro, dietro le proprie opere, la figura grandeggiante dell'autore la cui mitizzazione è fra l'altro rilevata dal sottolineato tema del proprio isolamento ed emarginazione di autodidatta nel panorama italiano [...]: tematica i cui presupposti erano già nel cartesiano disfarsi rispetto a tutti i preesistenti orientamenti culturali a sua disposizione, e che riemergerà nella *Vita* alfieriana, nella medesima prospettiva di un'eccezionale parabola individuale di gran lunga travalicante il proprio contesto di partenza²⁸.

La *Vita scritta da se stesso* di Vittorio Alfieri, composta tra il 1790 e il 1803 (pubblicata postuma), è un omaggio alla memoria postuma ("morto io"); vuole essere prima di tutto un tentativo di ricompattare, nell'ordine fittizio della scrittura, un processo di disintegrazione e di dispersione che ha caratterizzato la prima parte dell'esistenza dell'autore, in contrasto con la svolta segnata dalla sua volontà di dedicarsi agli studi e alla letteratura. La *Vita* condivide con il modello autobiografico vichiano non solo la concezione della scrittura di sé come descrizione di un percorso formativo che valorizzi l'acquisizione di una maturità intellettuale e professionale, ma anche una visione dell'esistenza divisa in fasi, basata su un modello evolutivo che risente del mito ottocentesco del progresso e che in Vico, filosofo originale della decadenza come possibilità ricorrente, si risolve nell'eterogenesi dei fini. Alla lezione del ginevrino deve, invece, la capacità di descrivere una coscienza disintegrata e inquieta che si ricompatta in quella *virilità* identificata con il lavoro letterario:

²⁸ S. Costa, *Alfieri autobiografo e l'autocoscienza narrativa*, cit., p. 396.

Il filo rosso dell'autobiografismo si snoda infatti più o meno sotterraneo, già lungo tutto l'arco dell'apprendistato letterario di Alfieri contemporaneamente rispondendo sia alle canoniche sollecitazioni esterne dell'educazione aristocratica di un *homme de qualité* settecentesco, sia ad un'istanza introspettiva maturata in prima persona attraverso la conoscenza, non contingente, ma già d'elezione, del pensiero dei moralisti francesi²⁹.

II

Insomma un lavoro approfondito sulle *Autobiografie*, in questa sede e solo parzialmente accennato, partendo dalla *Vita* del Vico, può diventare uno dei fili rossi della cultura del tempo e stimolare a cogliere, fino alle "grafie" dell'inconscio proprie del Novecento, ciò che già il Montaigne sottolineò con efficace eleganza: "È una vita rara quella che si mantiene in ordine fin nel suo intimo. Ognuno può aver parte alla commedia e rappresentare un personaggio onesto sulla scena; ma di dentro e nel suo petto, dove tutto ci è permesso, dove tutto è nascosto, mantenersi in regola qui, questo è il punto"³⁰.

Una tematica da documentare e approfondire nell'autobiografia vichiana è certo quella filosofica del metodo. Tutta la filosofia moderna nasce come opposizione alla scolastica e alla rinnovata logica sillogistica, ereditata da Aristotele e diventata la base della filosofia tomistica, da dover sradicare con un nuovo metodo di ricerca una *ars inveniendi* che trovò la prima formulazione in Bacone, *autore* di Vico. Questi, figlio del suo tempo, si sente chiamato a chiarire la questione del metodo proprio in un secolo in cui le scienze con Galileo e Cartesio avevano conquistato il primato della ricerca. Il *De dignitate et augmentis scientiarum* del 1623 cui Vico dedica la *Dissertatio* del *De ratione* è il manifesto di questa nuova esigenza, in opposizione al *cogito sum* che Cartesio considerava verità prima, certezza immediata e intuitiva. "L'ammirazione per il filosofo inglese – ha osservato Fabrizio Lomonaco – è subito anche critica rivolta

²⁹ Ivi, p. 401.

³⁰ M. de Montaigne, *Essais*, a cura di F. Garavini con un saggio di S. Solmi, Milano, Adelphi, 1966, libro III, 2, p. 1072.

alla sua fiducia senza limiti nel progresso delle scienze in vista della ‘totale perfezione’³¹. Quello che Vico riconosce in Bacone è un “naturalismo” antropologico e sociale che inserisce l’uomo nello stesso ordine della natura e come tale, imperfetto, tendente alla perfezione. La semplice intuizione baconiana troverà concretezza nel metodo risolutivo di Galilei per il quale l’esperienza assume un altro valore trovando il suo fondamento nella teoria matematica.

Ai pensieri metodici comuni a Bacone e a Galilei, Cartesio aggiunge un postulato di grande importanza affermando che il metodo risolutivo deve portare ad un *principio unico di suprema e assoluta certezza*, muovendo dal quale, in virtù del metodo compositivo sia possibile spiegare poi tutta intera la sfera dell’esperienza. [...] Per Cartesio il primo compito della filosofia è *analitico* il secondo *sintetico*³².

Il filosofo napoletano è ansioso di comunicare al lettore il clima culturale che si respira a Napoli proprio negli anni in cui, impegnato nell’insegnamento accademico, era maggiormente consapevole di quanto il cartesianesimo avesse invaso le accademie e le scuole con la sua falsa filosofia.

E in questi tempi, praticando spesso il Vico e l’ signor don Paolo Doria dal signor Caravita, la cui casa era ridotto di uomini di lettere, questo egualmente gran cavaliere e filosofo fu il primo con cui il Vico poté cominciare a ragionar di metafisica; e ciò che il Doria ammirava di sublime, grande e nuovo in Renato, il Vico avvertiva che era vecchio e volgar tra’ platonici³³.

³¹ F. Lomonaco, *Introduzione a G. Vico, De nostri temporis studiorum ratione dissertatio* [1709], rist. anastatica (con traduzione italiana), con introduzione e cura di F. Lomonaco, Napoli, Scripta Web, 2010, p. 10 (d’ora in poi si cita con *De ratione*). A questa introduzione rinvio per la discussione sulla letteratura critica aggiornata.

³² Così W. Windelband, *Geschichte der Philosophie* (1892), tr. it. a cura di C. Dentice D’Accadia, Palermo, Sandron, 1967, p. 56, 57.

³³ *Autobiografia*, p. 54. Sulla polemica con Cartesio e i cartesiani nell’autobiografia sono da vedere gli aggiornati e ben noti studi di Amoroso, Battistini e Verene: cfr. la bibliografia in *Autobiografia*, p. 269-284.

Il cartesianesimo a Napoli ebbe grande diffusione anche grazie all'antiaristotelico Pierre Gassendi che, influenzato da Montaigne, aveva recuperato Epicuro ed escluso la sfera del soprannaturale da quella della conoscenza fenomenica. Salvando il dogma e la rivelazione, egli rifiutò la metafisica di Descartes nella sua pretesa di estendere il metodo matematico alla conoscenza di Dio: "Nel tempo nel quale egli partì da Napoli, si era cominciata a coltivare la filosofia di Epicuro sopra Pier Gassendi e due anni dopo ebbe novella che la gioventù a tutta voga si era data a celebrarla". Vico lesse la lezione di Epicuro attraverso Lucrezio, contestando, "per difetto di buona metafisica", la riduzione della *mens* a corpo e la considerazione di quest'ultimo "già formato e diviso in parti multiformi ultime composte di altre parti [...] ch'è una filosofia da soddisfare le menti corte de' fanciulli e le deboli delle donnicciuole"³⁴.

Nel 1707 cambia il secolo, cambia il dominatore, Napoli volta pagina e Carlo III d'Austria è il nuovo re della città. Il mondo culturale è in fermento, le prospettive politiche del ceto civile napoletano subiscono un decisivo crollo causato da un disorientamento politico-culturale in atto da tempo. È proprio in questo clima che viene chiesto al professore Vico di tenere l'orazione inaugurale dell'anno accademico 1708, pubblicata col titolo *De nostri temporis studiorum ratione* nel 1709. Volendo concentrare in una sola espressione un livello di lettura da approfondire, si potrebbe parlare di un nuovo *cogito* in quanto attività e invenzione. La *mens* umana non rivela l'essere del mondo ma tenta di comprenderne il senso, opponendo al *necessario* la via del *probabile* per contribuire alla nuova scienza fondata sul "verosimile" contro la presunta assolutezza delle proposizioni scientifiche. La rivalutazione del "probabile" è fondamentale per la formazione e l'attività della *mens*, assicurando un'alternativa al modello cartesiano di ragione. La relazione al *verum* si realizza con la scoperta dei "secondi veri, ossia i verisimili", di conoscenze cioè "mediane" tra verità e falsità, oggetto della *topica*, "arte dell'orazione feconda" cui è affidata l'educazione dei giovani. Non si tratta di considerare la *topica* in alternativa alla critica, quanto di rimettere in discussione dalle origini del processo educativo il primato delle "macchine". A queste si deve opporre

³⁴ *Autobiografia*, p. 46.

un sapere che, attraverso un momento ideativo dell'*inventio*, prepari all'attività critica, se è vero che la "topica come materia di insegnamento deve precedere la critica"³⁵. Per conseguire tale impianto metodologico Vico insiste sul suo *autore* Bacone e sulle pagine del *De dignitate et augmentis scientiarum* che utilizza per motivare la sua tesi di unità dei saperi dell'uomo contemporaneo. Con la proposta di un confronto tra il metodo degli antichi e quello dei moderni non c'è solo la messa in campo di un nuovo metodo nelle sue note articolazioni fondamentali (*strumenti, sussidi e fine*); c'è una scelta di modelli culturali, quelli baconiani e della cultura anglosassone, alternativi alla lezione dei francesi e, *in primis*, di Descartes e del cartesianesimo. In gioco è il criterio cartesiano della *verità chiara e distinta*, messa in discussione da una diversa metafisica della *mens* che non si avvale più del procedimento analitico, perché entra in relazione con la moderna geometria, quella sintetica degli antichi, in grado di riprodurre l'atto creativo dell'origine del mondo in forma di costruzioni intuitive e secondo un'affinità procedurale con l'attività dell'ingegno. Possono, perciò, confluire *topica e geometria* in un nuovo studio delle matematiche, vero spartiacque tra Vico e i cartesiani contemporanei:

E così l'algebra si affligge l'ingegno perché non vede se non quel solo che gli sta innanzi ai piedi; sbalordisce la memoria, perché ritrovato il secondo segno, non bada più al primo; abbacina la fantasia perché non immagina affatto nulla; distrugge l'intendimento, perché professa di indovinare³⁶.

Affrontare la questione del metodo per Vico non è solo rivalutare Bacone contro la geometria cartesiana, ma anche mettere in discussione se stesso. Come si legge nell'*Aggiunta* del 1731, scritta su richiesta del Muratori, lo stesso Vico avverte l'esigenza di chiarire, prima a sé e poi al lettore, l'evoluzione del proprio pensiero che lo ha condotto dal *Diritto Universale* alla *Scienza Nuova*, dalle lingue alle idee secondo un ordine perseguito "fil filo" che cerca la *comune natura* fondata sul linguaggio.

³⁵ G. Vico, *De ratione*, p. 71.

³⁶ *Autobiografia*, p. 45.

Nasce così un metodo dell'*universale concreto* per l'antropologia e non per la cosmologia.

Gli dispiacciono i libri del *Diritto universale*, perché in quelli dalla mente di Platone ed altri chiari filosofi tentava di scendere nelle menti balorde e scempie degli autori della gentilità, quando doveva tener il cammino tutto contrario; onde ivi prese errore in alquante materie. Nella *Scienza nuova prima*, se non nelle materie, errò certamente nell'ordine, perché trattò de' principi dell'idee divisamente da' principi delle lingue, ch'erano per natura tra lor uniti, e pur divisamente dagli uni e dagli altri ragionò del metodo con cui si conducevano le materie di questa Scienza, le quali, con altro metodo, dovevano fil filo uscire da entrambi i detti principi: onde vi avvennero molti errori nell'ordine³⁷.

La questione del metodo è parte integrante dell'autobiografia che lo stesso Vico evidenzia riferendosi anche al contesto storico nel quale elabora e rende pubbliche le sue nuove idee:

Vico intese non esservi ancora nel mondo delle lettere un sistema, in cui accordasse la miglior filosofia, qual è la platonica subordinata alla cristiana religione, con una filologia che portasse necessità di scienza in entrambe le sue parti, che sono le due storie, una delle lingue, l'altra delle cose; e dalla storia delle cose si accertasse quella delle lingue, di tal condotta che si fatto sistema componesse amichevolmente e le massime de' sapienti dell'accademie e le pratiche de' sapienti delle repubbliche. Ed in questo intendimento egli tutto spiccossi dalla mente del Vico quello che egli era ito nella mente cercando nelle prime orazioni augurali ed aveva dirozzato pur grossolanamente nella dissertazione *De nostri temporis studiorum ratione* e, con un poco più di affinamento, nella *Metafisica*³⁸.

Nella cultura tra Otto e Novecento il tema apre a possibili “incontri” con Vico alla luce di due grandi costellazioni di teorie e pratiche storiografiche: da una parte lo *historismus* non metafisico di Dilthey;

³⁷ Aggiunta del 1731, in *Autobiografia*, p. 92.

³⁸ *Autobiografia*, p. 32-33.

dall'altra l'ermeneutica ontologica di Gadamer. Entrambi si contendono il filosofo napoletano, privilegiando, rispettivamente, il Vico delle *Scienze nuove* e quello del *De ratione*. Lo storicismo "relativistico" diltheyano parte da una profonda e rinnovata riflessione sull'individuo e i suoi *Erlebnis*, identificando proprio nella *Scienza nuova*, come avverte Cacciatore, il punto di riferimento di quella "connessione tra interpretazione psicologica e grammaticale" con al centro le questioni dell'individualità storica e le "permanenze uniformi e generali della natura umana"³⁹. Inoltre, in perfetto accordo con l'approccio vichiano, Dilthey sottolinea l'importanza di autobiografie e biografie come fonti di sapere storico, chiavi di lettura della vita tutta umana, scritte con approccio pedagogico per esaltare le scienze dello spirito in alternativa alle matematiche:

Partendo dalla critica dell'atmosfera scientifica dominante e dichiaratamente avversa ai loro indirizzi di ricerca entrambi concordano nello stabilire la congenerità di interprete ed oggetto nel campo degli *human studies*, la convertibilità di creazione e conoscenza rispetto ai prodotti della storia (fatta dagli uomini) e la necessità dell'introspezione per la comprensione di essi⁴⁰.

L'impianto fenomenologico della nuova "ermeneutica ontologica" parte dallo spirito oggettivo (costumi e istituzioni) hegeliano, adattandolo all'epoca dell'uomo socializzato per fare del linguaggio il centro della riflessione:

Questo concetto di spirito – commenta Vattimo – che trascende la soggettività dell'io, trova il suo vero corrispondente nel fenomeno del

³⁹ G. Cacciatore, *Vico e Dilthey. La storia dell'esperienza umana come relazione fondante di conoscere e fare* (1979), in Id., *Storicismo problematico e metodo critico*, Napoli, Guida, 1993, p. 31.

⁴⁰ D. Piccini, *Il ruolo di Giambattista Vico nell'ermeneutica di Hans-Georg Gadamer*, in "Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa", Classe di Lettere e Filosofia, s. IV (2003), vol. VIII, 1-2, p. 133. Cfr. anche A. de Simone, *Gadamer tra Hegel e Vico. Ragionevolezza pratica e figure della coscienza interpretante*, in *Humanitas. Studi in memoria di Antonio Verri*, vol. I, a cura di A. Quarta e P. Pellegrino, Galatina (Lecce), Congedo, 1999, p. 183-206.

linguaggio, quale oggi è venuto a trovarsi sempre più al centro della filosofia contemporanea; e ciò perché [...] il fenomeno del linguaggio possiede il vantaggio adeguato alla nostra finitezza, di essere infinito come lo spirito, e tuttavia finito come ogni accadere⁴¹.

Nei rapporti Vico-Gadamer emergono almeno due opzioni da tenere in considerazione: da un lato, il privilegiamento del *De ratione* rispetto alla *Scienza nuova* è dovuta anche a difficoltà di interpretazione della lingua per cui l'approccio all'opera, per confessione dello stesso Gadamer, è stato guidato dalla lettura di Croce. In secondo luogo, le riserve critiche nei confronti di Dilthey inducono l'ermeneuta ad assumere distanze anche dal Vico che lo storicista tedesco elogiava invece con entusiasmo.

Dovendo riassumere in una battuta – conclude Piccini – la natura ancipite del profondo rapporto che lega Gadamer a Vico, non solo limitatamente alle pagine di *Verità e metodo*, ma in tutta la sua opera, potremmo rilevare la contemporanea convivenza [...] di due visioni antitetiche del filosofo Vico. L'una, con la quale è apparentemente solidale individuata dall'opposizione decisa all'ideale della conoscenza cartesiano, combattuto con il richiamo ai valori etici, sociali e politici della comunità umana. L'altra, avversata, riconoscibile nella teoria sulla convertibilità di azione e conoscenza storica, di *verum factum*, di teoria e prassi, di soggetto e di oggetto.

Insomma continua lo studioso: “non saremmo troppo lontani se definissimo tutta la sua ontologia ermeneutica in fondo come il tentativo di opporre il Vico ‘umanista e retore’ del *De ratione* al Vico ‘idealista e storicista’ della *Scienza nuova*”⁴².

Il problema che divide i due pensatori tedeschi di diversa formazione intellettuale è la “coscienza storica”, come, cioè, “l’esperienza del singolo e la sua conoscenza si innalzano a livello dell’esperienza storica”. Dilthey,

⁴¹ G. Vattimo, *L'ontologia ermeneutica nella filosofia contemporanea*, in H. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 2010, p. IV.

⁴² D. Piccini, *Il ruolo di Giambattista Vico nell'ermeneutica di Hans-Georg Gadamer*, cit., p. 166-167.

riprendendo il Vico della *Scienza Nuova*, definita come una “teologia civile della provvidenza”, sostiene che la “coscienza storica, non tanto è una rinuncia a se stessi, quanto piuttosto un modo intensificato di possedersi, che la distingue da tutte le altre forme dello spirito. *La coscienza storica è una forma di conoscenza di sé*”. In tale definizione è contenuto, per Gadamer, tutto il limite dello storicista, inutilmente impegnatosi a determinare l’essenza della “coscienza di sé”, di “chiarire in ‘base alla vita’, come si sviluppi la coscienza scientifica”⁴³. Nasce probabilmente da qui il pregiudizio dell’ermeneuta tedesco nei confronti della *Scienza Nuova*. Per cui, se di rifiuto si può parlare, il campo di comprensione è circoscritto all’aspetto storiografico, ma non incrocia le questioni di ermeneutica. In proposito una felice comparazione tra *Verità e metodo* e *Scienza Nuova* è stata oggetto di un approfondito studio di Christoph Jerman, che, nell’analizzare entrambe le impostazioni, quella di Gadamer e di Vico, sottolinea una maggiore *rilevanza ed attualità* del filosofo tedesco. Vico si pone il problema dell’interpretazione delle culture arcaiche sotto i paradigmi di *storia ideale eterna*, di *Provvidenza* e di *universale fantastico* che diventano guida per ritrovare in noi stessi le tracce delle leggi storiche universali. Per il filosofo napoletano interpretare è comprendere razionalmente: “Come voleva Descartes – sostiene Jerman – razionalità del comprendere significa in Vico tanto una fondazione idealistico filosofica nel senso di Platone quanto una spiegazione scientifico-sociale e scientifico-culturale nel senso di Bacone”. Se il programma di Vico è “esattamente il contrario dell’ermeneutica gadameriana”, è possibile, tuttavia, favorire una comparazione tra i due modelli interpretativi che, nell’analisi dello studioso, sono accomunati da una mancanza di riflessività. Infatti come Vico si contraddice nella teoria dei *ricorsi*, così Gadamer fa altrettanto, quando discute del principio della *storia degli effetti*:

La filosofia della storia della *Scienza nova* non è applicabile alla *Scienza nuova* stessa. Invece di autofondarsi, si contraddice. Se la legge storica dei ricorsi è vera, allora la *Scienza nuova* non può essere spiegata; se la *Scienza nuova* deve spiegare anche se stessa, allora quella legge deve essere falsa.

⁴³ H. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p. 264, 279.

Anche la *storia degli effetti* – che è per Gadamer un momento strutturale universale del comprendere, tanto da fargli coniare la formula di “comprendere ‘meglio’ l’universale del comprendere” –, diventa contraddizione quando sostiene che “la storia degli effetti non può essere oggettivata in senso metodico e razionale”⁴⁴. Il complesso studio di Jerman apre a riflessioni relative all’interpretazione storica che dallo stesso Gadamer erano state escluse proprio con riferimento a Vico, poiché il richiamo all’umanista “attardato” era circoscrivibile esclusivamente al *sensus communis*. Se si volesse avviare uno studio sul ruolo del linguaggio nell’ermeneutica gadameriana farebbe molto pensare il rilievo garantito ad una metafisica della *mens*: “*L’essere che può venir compreso è linguaggio*. Il fenomeno ermeneutico riflette per così dire la sua propria universalità [...] Ciò che viene ad espressione nel linguaggio è qualcosa altro della parola stessa”⁴⁵. Se per Gadamer il linguaggio è strumento, utile per procedere alla conoscenza storica, l’ermeneutica interviene a dare un fondamento essenziale al rapporto tra uomo e mondo che può identificarsi nella funzione universale che la stessa ermeneutica assolve. Da questo punto di vista, un avvicinamento a Vico interviene all’altezza dei problemi del sapere filologico in quanto filosofico, interpretazione della *mens* umana, espressione di idee indispensabili alla comprensione della nuova metafisica che è *metafisica del genere umano*:

Con sí fatti princípi sí d’idee come di lingue, che vuol dire con tal filosofia e filologia del gener umano, spiega una storia ideale eterna sull’idea della provvidenza, dalla quale per tutta l’opera dimostra il diritto naturale delle genti ordinato; sulla quale storia eterna corrono in tempo tutte le storie particolari delle nazioni ne’ loro sorgimenti, progressi, stati, decadenze e fini⁴⁶.

⁴⁴ C. Jerman, *La recezione di Vico in Gadamer*, in “Bollettino del Centro di studi vichiani”, XXII-XXIII (1992-1993), p. 330, 331, 333, 334.

⁴⁵ H. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p. 42 e sgg., 542.

⁴⁶ *Autobiografia*, p. 41.

Certo non è possibile alcuna astratta comparazione tra l'ontologia ermeneutica e questa metafisica vichiana, considerando l'impostazione fenomenologica gadameriana, preoccupata nella lettura della *Scienza nuova*, di smontare le intercettazioni crociane ricavando molto di più di quanto avuta potuto proporre il nesso idealistico di filosofia e storia. Alla luce di tutto ciò e tenendo presente l'*Aggiunta* del 1731, in cui il filosofo napoletano sostiene di dover correggere non il *metodo* ma l'*ordine* delle materie, si può affermare che egli rappresenti la fonte comune ai due pensatori tedeschi, per nulla inclini a sottolineare quanto sia stato faticoso l'itinerario intellettuale che parte dall'*Orazione* del 1709 e giunge alla complessa articolazione delle *scienze nuove* di cui le *correzioni, miglioramenti e aggiunte* ne sono illuminante approfondimento. Se in Vico la filosofia, alleata alla filologia, scopre nella *mens* le espressioni delle idee umane, si può giungere ad una comprensione della metafisica del genere umano fondata sul linguaggio in quanto "dizionario" etimologico universale. In esso si danno le condizioni di possibilità di un'ermeneutica in cui l'ontologia non è più il fondamento perduto antico (natura) né quello cristiano-medioevale (Dio), ma l'ordine moderno dell'ente non parcellizzato né particolareggiato, la cui funzione universale si risolve nella parola espressione delle idee.

L'esigenza di erudizione e di ermeneutica propria della filologia si manifesta pienamente anche nello studio sul diritto, osservando "con quanta diligenza i giureconsulti medesimi esaminavano le parole delle leggi, de' decreti del senato e degli editti de' pretori che interpretano". La *jurisprudencia* diventa, quindi, "stazione" obbligatoria nella "via crucis" verso la *storia ideal eterna*. Il *Beruf* – che recita il Giambattista professore di *rettorica* – gli impone con "*sommo piacere*" di riflettere sugli "*acuti interpreti*", i giureconsulti romani *filosofi dell'equità naturale*, e sulla loro interpretazione delle parole delle leggi, "la cui più difficil parte è il saper diffinire i nomi di legge"⁴⁷. Da qui la ricchezza e la *gravità* filosofica dell'autobiografia che si rivela principalmente per ciò che essa ha da dirci intorno al diritto e in particolare sull'itinerario della formazione vichiana non tanto del giureconsulto quanto del filosofo del *verum-factum* prima, del *verum-certum*. Il rapporto tra il diritto come idea razionale ed universale

⁴⁷ Ivi, p. 5.

e il diritto come *certo* che si fa nella storia può essere considerato il punto centrale del processo di formazione del filosofo, esposto “fil filo e con chiarezza” nel passo in cui maggiormente egli si preoccupa di chiarire, forse prima a se stesso e poi ai lettori; i motivi per cui Platone, Tacito, Bacone e Grozio sono stati eletti i quattro *auttori*.

Non è dallo studio del diritto in quanto tale che il Vico muove – ha osservato Guido Fassò in un denso saggio sul rapporto tra Vico e Grozio – [...] Il problema che il diritto pose al Vico non era un problema di natura empirica; era un problema filosofico, quello che non per nulla diede il titolo al primo “abbozzo” della *Scienza Nuova*: il problema del “diritto universale”, dell’idea del diritto naturale o razionale (o della giustizia) e della relazione di essa con i dati giuridici storici⁴⁸.

Vico arriva alla lettura del *De iure belli et pacis* quindici anni dopo gli studi compiuti sui primi tre *auttori*. Bacone – che era stato per il filosofo napoletano l’anello di congiunzione tra l’astratto idealismo e la storicità di Tacito – non gli era bastato per compiere il grande salto, perché “intorno alle leggi, egli co’ suoi canoni non s’innalzò troppo all’universo delle città ed alla scorsa di tutti i tempi né alla distesa di tutte le nazioni”. Doveva ancora cercare, studiare, trovare le chiavi teoriche per entrare in quel sistema che unisse filosofia e filologia. Ed è questo che il Vico trovò nel *De iure belli ac pacis*. Leggendo, infatti, il relativo brano dell’autobiografia, al momento di dover presentare il giurista olandese, ci troviamo, *ex abrupto*, di fronte da un significativo “ma” che non ha il senso della congiunzione avversativa:

Ma Ugon Grozio pone in sistema di un dritto universale tutta la filosofia e la filologia in entrambe le parti di questa ultima, sí della

⁴⁸ G. Fassò, *Vico e Grozio*, Napoli, Guida, pp. 71-72. L’A. Confuta la tesi di Badaloni secondo cui “per quanto riguarda il diritto, tutta la trattazione del Vico è volta a rimettere in valore il punto di vista della politica, cioè dell’interesse generale” (N. Badaloni, *Vico prima della “Scienza Nuova”*, in “Rivista di filosofia”, LIX, 1968, p. 134, cit. *ivi*, p. 72). Respinto è anche il giudizio di De Mas che avrebbe sacrificato il ruolo di Grozio a vantaggio di Bacone: “De Mas muove dalla constatazione che il Bacone vichiano è quello che riunisce in sé di filosofo e filologo rappresentati rispettivamente da Platone e Tacito” (*ivi*, p. 63).

storia delle cose o favolosa o certa, sí della storia delle tre lingue, ebraica, greca e latina, che sono le tre lingue dotte antiche che ci son pervenute per mano della cristiana religione⁴⁹.

È, invece, nella congiunzione confermativa che si gioca tutto il difficile e controverso rapporto. Per ammissione dello stesso Vico, le letture del *De iure belli ac pacis* segnano la svolta della sua formazione filosofica e giuridica, sono una grande illuminazione, perché il giurista di Delft è *gravissimus philosophus et philologus prestantissimus* che gli svela la “formula segreta” per risolvere la sintesi tra vero e fatto e applicarla al modo del diritto. Ma, cosa ne è del giusnaturalismo? L’olandese che è passato alla storia come il padre del diritto naturale è diventato il quarto *autore* del filosofo antigiusnaturalista per eccellenza; addirittura il più importante, colui che Vico “si vide in obbligo di leggere”⁵⁰, per terminare le fatiche di una biografia storico politica dedicata al Carafa nel 1716 e preparare i materiali per la stesura, dal 1720, del *Diritto universale*. E senza il confronto critico con Grozio non sarebbe mai riuscito in quella *Scienza nuova* per la quale si ritrovano i principi di altro sistema del diritto naturale delle genti. Cosa ha letto nell’opera del giurista olandese in cui non ha scorto la più lontana ombra di giusnaturalismo almeno fino agli anni Venti? Nel *De iure belli ac pacis* del 1625 l’autore fonda il diritto esclusivamente sulla ragione umana. “L’uomo possiede al di sopra degli altri animali [...] il criterio per valutare le cose [...] appare evidente essere conforme all’umana natura il seguire anche in ciò un giudizio rettamente conformato secondo la norma della ragione umana”⁵¹. Su di essa è fondato il diritto naturale, comando della ragione che indica il valore o il disvalore morale di un’azione, mostrando l’accordo o il disaccordo di essa con la natura razionale dell’uomo. Le azioni prescritte dalla ragione sono obbligatorie di per se stesse e dunque sarebbero buone anche nel caso in cui Dio non esistesse.

⁴⁹ *Autobiografia*, p. 65-66.

⁵⁰ Ivi, p. 65.

⁵¹ U. Grozio, *Prolegomeni al Diritto della guerra e della pace*, traduzione, introduzione e note di G. Fassò, aggiornamento di C. Faralli, Napoli, Morano, 1979, p. 36.

Mentre Cartesio, Bacone e Galileo gettano le basi della scienza moderna della natura – ha osservato Guido Fassò – nel campo delle dottrine etiche, giuridiche e politiche la critica delle concezioni tradizionali e l’elaborazione delle nuove su cui dovrà poi essere edificata la società moderna sono opera della cosiddetta scuola del diritto naturale⁵².

In realtà, le suddette azioni sono comandate o vietate da Dio, appunto perché razionali o irrazionali di per se stesse, mentre quelle oggetto del diritto positivo umano e divino diventano lecite o illecite solo in virtù delle leggi stabilite dagli uomini o da Dio. Ciò che è conforme alla natura razionale dell’uomo è giusto e moralmente necessario; ciò che, invece, se ne discosta è necessariamente ingiusto e riprovevole. La morale e il diritto trovano, quindi, una giustificazione razionale autonoma, indipendente da altro principio di tipo metafisico o teologico.

Prima di giungere alla condanna definitiva del filosofo di Delft, molte sono le critiche, al di sotto della formula *Elogio a Grozio*, che gli rivolgerà nel *De uno* del 1720 e nel *De Constantia* del 1721. Vico lo accuserà di aver sottovalutato il diritto romano, capace di cogliere un *diritto naturale delle genti* da opporre al *diritto naturale dei filosofi*: “Quel diritto sviluppatosi per le comuni costumanze delle genti, è il diritto naturale dei giureconsulti di gran lunga diverso da quello dei filosofi, il quale è severissimamente ideato a norma dell’eterna ragione”⁵³. Riprendendo questo *leit-motiv*, scriverà ancora nel *De Constantia*:

Se Ugo Grozio si fosse accorto della diversità che corre tra il diritto naturale delle genti e quello dei filosofi (e su questa diversità molto abbiamo detto nel libro primo) non avrebbe biasimato così spesso i giureconsulti romani ma da sé solo avrebbe proceduto in base ai veri principi di tale argomento⁵⁴.

⁵² G. Fassò, *Introduzione* a U. Grozio, *Prolegomeni al Diritto della guerra e della pace*, cit., p. 9.

⁵³ G. Vico, *De universi iuris uno principio, et fine uno* [1720], in G. Vico, *Opere giuridiche*, a cura di P. Cristofolini, introduzione di N. Badaloni, Firenze, Sansoni, 1974, p. 162, poi ristampa anastatica dell’ed. Napoli, 1720, con postille autografe, ms. XIII B 62, a cura di F. Lomonaco, presentazione di F. Tessitore, Napoli, Liguori, 2007 (d’ora in poi si cita con *De uno*).

⁵⁴ G. Vico, *Liber Alter qui est De Constantia jurisprudentis* [1721], in G. Vico, *Opere*

Nel *Diritto universale* la polemica si estende anche ad altri argomenti e, in particolare, al tentativo di separare, come teorizza l'olandese, l'utilità dall'equità “anche quando l'*utilitas* dà luogo alla divisione del mio e del tuo lo scambio svolge una funzione necessaria di equilibrio”⁵⁵; né è legittimo distinguere la “giustizia retrice” cioè distributiva da quella equatrice⁵⁶. Ma se “il Grozio dell'autobiografia – come scrive Lomonaco – non è certo quello del *Diritto universale*, i cui rilievi critici, ancora disorganici e frammentari, sono però tutti coerenti con il progetto del proprio sistema universale del diritto naturale delle genti”⁵⁷, certo la polemica nei confronti del giusnaturalista nella *Scienza nuova* acquista altro spessore, in quanto fin dall'edizione del 1725 il distacco da Grozio sarà affiancato a quello per altri giusnaturalisti che hanno incarnato e realizzato i motivi di una razionalità tutta illuminista che il Vico non poteva assolutamente condividere per l'astrattezza delle posizioni.

In realtà, a chi non conoscesse gli sviluppi posteriori del giusnaturalismo, il *De iure* groziano non apparirebbe certo, come è ritenuto, uno dei capolavori dell'antistoricismo; e tale non apparve infatti al Vico, che forse ne trasse proprio l'idea dell'unità del diritto razionale e del diritto storico, e che solo più tardi letti anche il Pufendorf e il Selden, si accorse dell'astrattismo della scuola di cui era “Ugo capo”⁵⁸.

giuridiche, cit., p. 678, poi ristampa anastatica dell'ed. Napoli, 1721, con postille autografe, ms. XIII B 62), a cura e con introduzione di F. Lomonaco, Napoli, Liguori, 2013 (d'ora in poi si cita con *De Constantia*).

⁵⁵ F. Lomonaco. *Da Grozio a Vico: il “diritto naturale delle genti”*, in *Etica e politica: modelli a confronto*, a cura di G. Cantillo e A. Donise, Napoli, Guida, 2012, p. 31.

⁵⁶ Nel paragrafo 10 dei *Prolegomeni al Diritto della guerra e della pace* affronta l'argomento della giustizia, così commentato da Stahl, citato dal Fassò: “La saggia distribuzione di cui Grozio qui parla, in cui si esercita la giustizia distributiva, in quanto oggettivamente applicata altro non è che la politica; e in questo paragrafo perciò Grozio, pur comprendendo anch'essa nel diritto naturale largamente inteso [...] distingue dal diritto anche la politica, per lo meno nei limiti in cui distingue da esso anche la morale” (cf. U. Grozio, *Prolegomeni al Diritto della guerra e della pace*, cit., p. 37-38, nota). Vico nel *De Uno* identifica il potere di un padre di famiglia di far testamento con la giustizia retrice che fa riferimento “al merito delle persone, cosa [...] non avvertita dal Grozio” (*De uno*, p. 76).

⁵⁷ F. Lomonaco. *Da Grozio a Vico: il “diritto naturale delle genti”*, cit., p. 43.

⁵⁸ G. Fassò, *Introduzione* a U. Grozio, *Prolegomeni al Diritto della guerra e della pace*, cit., p. 16.

Così, affascinato dall'identificazione del *naturale* con il *razionale*, rifiutò l'olandese quando scoprì che il suo diritto naturale era extrastorico e quindi la sua razionalità astratta. Nella *Scienza nuova seconda* Grozio andrà definitivamente alla gogna con Selden e Pufendorf, poiché contraddiceva le *Degnità* C, CII e CIII:

Debbon *cadere* i tre sistemi di *Grozio*, di *Seldeno*, di *Pufendorfo* [...] [che] [...] mancano ne' *loro principi* [...] che 'ncominciano dalle *nazioni guardate* tra loro *nella Società del Gener'Umano*. [...] Il nostro *Sistema del Diritto Natural delle Genti* comincia appo tutte l'anzidette nazioni, *dal tempo delle Famiglie sotto i Dei delle Genti Maggiori*⁵⁹.

Partire dalle genti, dalle famiglie antiche, dai popoli arcaici e risalire ai principi è il percorso che segue il "sistema" vichiano in aperta contrapposizione al giusnaturalismo che ha preteso di partire dai principi, dalla ragione razionalizzante per scendere alla storia delle genti. Equità e giustizia, temi centrali del diritto naturale delle genti entrati nel merito della polemica antigroziana, danno all'autobiografia vichiana più di un respiro di attualità che consente ancora una volta un confronto con tematiche del Novecento.

L'idea guida – scrive John Rawls in *Theory of justice* del 1971, testo destinato a cambiare la storia della filosofia politica e della cultura contemporanea – è piuttosto quella che i principi di giustizia per la struttura fondamentale della società sono oggetto dell'accordo originario [...]. Questi principi devono regolare tutti gli accordi successivi: essi specificano i tipi cooperazione sociale che possono essere messi in atto e le forme di governo che possono essere istituite. Chiamerò giustizia come equità questo modo di considerare i principi di giustizia⁶⁰.

⁵⁹ *La Scienza Nuova 1730*, in *Opere di Giambattista Vico*, vol. VIII, a cura di P. Cristofolini con la collaborazione di M. Sanna, Napoli, Guida, 2004, Libro I, p. 165-166, 118, 119.

⁶⁰ J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1991, p. 27.

Nonostante la distanza temporale e il diverso contesto storico-culturale di appartenenza, le espressioni di Rawls, *senso di giustizia, posizione originaria, equilibrio riflessivo*, esposte con fantasia semantica, ripropongono, in “edizione” riveduta e corretta i temi vichiani a favore di una giustizia come *aequitas* propria dello stato di natura. Per Vico, come per Rawls, alla base del concetto di giustizia vi deve essere il senso di *equità*: “La verità e l’equità imposte all’uomo dalla giustizia – si legge nel *De uno* – sieno il doppio fondamento di ogni società”⁶¹. Anche se Rawls parte con l’obiettivo di portare ad un livello di astrazione ancora più alto le teorie del contrattualismo sociale di Locke, Rousseau e Kant, la sua idea di giustizia, almeno nella definizione di equità non è poi così lontana da quella vichiana di cui probabilmente, considerando che la sua formazione americana, non era a conoscenza. Ma è anche vero che lo stesso Vico, ancora nel *De uno*, convinto che la verità è la fonte di ogni diritto naturale, non avrebbe mai condiviso con un contrattualismo di stampo lockiano o rousseauiano, cosa che invece fa esplicitamente l’autore americano. Il contrattualismo prevede già un ragione a livello dello stato naturale degli uomini considerati razionalmente in grado di siglare un patto sociale. Per il filosofo napoletano, l’uomo allo stato di natura è tutto fantasia, memoria, ingegno e linguaggio poetico. I due modelli antropologici sono completamente diversi. Vico è il “poeta delle origini”, preoccupato di capire la storia dal bestione che è irrazionale ma che diventa uomo e si scopre agostinianamente religioso, per potersi redimere dal peccato, passando dalla contemplazione alla *religio* nella storia.

Il modello antropologico da Hobbes a Rawls prevede, invece, un uomo dotato di ragione calcolante: “Dal punto di vista della giustizia come equità la posizione originaria di eguaglianza come equità corrisponde allo stato di natura della teoria tradizionale del contratto sociale”⁶². Rawls invita ad immaginare quale ideale di giustizia gli uomini sceglierebbero di comune accordo nella posizione originaria corrispondente allo stato di natura. Il problema si sposta dunque sulla definizione della *posizione originaria* che il filosofo americano ritiene debba essere caratterizzata dall’eguaglianza

⁶¹ G. Vico, *De Uno*, p. 72.

⁶² J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, cit., p. 27.

tra le persone che contraggono il patto, intese alla maniera kantiana come enti morali e razionali. Tale condizione di equità si raggiunge attraverso il “velo di ignoranza”. Questo è l’aspetto essenziale che differenzia la teoria rawlsiana da quella classica e che più l’avvicina alla vichiana: l’originaria posizione di eguaglianza è una condizione necessaria e indispensabile per la scelta dei principi di giustizia. “Nel giudizio politico di Vico – osserva Lomonaco – è da vedere la ricerca di una sintesi delle due forme di equità, naturale e civile”. Il che è possibile scorgere nel *De ratione* del 1709, l’”opera più napoletana di Vico” in cui matura “il tentativo di riportare l’*aequitas* alla pedagogia civile di un’*auctoritas* giusta e razionale, rinsaldando cultura e politica nella prospettiva di uno stato elargitore di coscienza civile e riformatrice”⁶³.

Dall’*Oratio* del 1709 al *De Constantia* del 1721, in poco più di dieci anni Vico ha attraversato tutti i luoghi tipi della riflessione sul moderno, partendo dalla questione del *metodo* degli studi sulle scienze della natura e della vita civile e giungendo alla “costanza” del giurisperdente che ne traduce la *coerenza*. Nella fase di transizione politica dagli accenti assai intensi per la repubblica dei dotti e dei togati all’altezza del delicatissimo cambio dinastico ha proposto un ideale unitario di significato per la cultura e la politica del suo tempo, rifacendo, alle soglie della *Scienza nuova*, la storia umana del diritto delle genti. Quest’ultima, considerata non in contrasto con la “storia sacra” e formata di “diritto civile” secondo i costumi delle XII tavole, è testimoniata dalla “lingua poetica” con i “caratteri eroici” che riflettono “significato e mitologia” dei costumi delle genti il cui diritto è illuminato dalla storia che, secondo quanto si legge nel capitolo XIX della parte II del *De constantia*, è “storia del tempo oscuro”⁶⁴. Affrontare la tematica del *tempo* nell’autobiografia impone, allo studioso, varie distinzioni categoriali: la prima può riguardare l’interpretazione semantico-grammaticale dell’opera; un secondo aspetto risulta, invece, per il rilievo assegnato dall’autore a *memoria*, *fantasia* ed *ingegno* da leggere nella triade di passato, presente e futuro; un’altra categoria fondamentale

⁶³ F. Lomonaco, *Introduzione a G. Vico, De nostri temporis studiorum ratione dissertatio* [1709], cit., p. 31.

⁶⁴ G. Vico, *De Constantia*, p. 512.

è ovviamente la teoria dei *corsi e ricorsi storici* e, quindi, il modello della *storia ideale eterna*. Infine è, altresì, presente anche un tempo, che si potrebbe definire, della coscienza-biografica, laddove il filosofo comunica al lettore la sua esigenza di introspezione per un' "aspra meditazione". Ovviamente per tutti i "tempi" dell'autobiografia ci sarebbe bisogno di una trattazione a parte che nell'economia di questo lavoro verrà solo offerta per accenni e assaggi.

La *Vita*, per l'impostazione in terza persona, è stata spesso definita appartenente al genere *epidittico*, sottolineandone la lontananza da altre forme autobiografiche memorialistiche o diaristiche. Ciò che caratterizza l'autobiografia e la rende diversa da tante altre *Vite*, è la presenza di una doppia "enunciazione": innanzitutto una *storica*, dovuta alla presenza della terza persona e del tempo passato: "Egli dal suo genio *fu scosso* a riprendere l'abbandonato cammino, e *si rimise* in strada"; in secondo luogo e, contemporaneamente, un'*enunciazione discorsiva* per l'uso del presente che avvicina l'evento narrato al tempo vissuto durante il quale si fa la narrazione: "Questo bellissimo frutto *rendono* alle città le luminose accademie, perché i giovani [...] *s'infiammino* a studiare per la via della lode e della gloria". Il presente storico, commenta Martone, "sembra istituire un *effetto di presenza* dell'evento narrato rispetto al tempo vissuto storicamente e concretamente da Vico"⁶⁵. La contemporaneità di queste due forme verbali fa notare nell'opera una certa contraddittorietà che la rende al tempo stesso, stando ai canoni linguistici, una narrazione autobiografica e, insieme, storica. Non a caso lo stesso Martone ha definito "presente di aspettativa" questo contrasto temporale:

Un contrasto talvolta singolare che si manifesta nello stupore e nell'aspettativa, da parte del lettore verso un piano narrativo altro da quello su cui ci si era precedentemente, e prevalentemente, collocati. Proporrei pertanto di denominare "Presente di aspettativa" l'occorrenza di questa particolare forma verbale⁶⁶.

⁶⁵ A. Martone, *Il "Tempo" dell'Autobiografia. Uso e funzione della Deissi temporale nella Vita vichiana*, in *Giambattista Vico nel suo tempo e nel nostro*. Atti del Convegno (Napoli, 1-3 dicembre 1994), a cura di M. Agrimi, Napoli, CUEN, 1999, p. 470.

⁶⁶ Ivi, p. 471.

Ma se di contraddittorietà si può parlare è anche vero che tale “increspatura” è la conferma del genere epidittico, convalidato dal Vico, rompendo la narrazione di tempi trascorsi con un presente a documento della sua narrazione.

Il tempo come tematica vera e propria non è mai stato oggetto di trattazione per Vico, nel senso che non ha mai dato un’opera dedicata esclusivamente al tema, nonostante è merito del *filosofo delle origini* essere riuscito a oggettivare un tempo antropologico. “Come le immagini con la fantasia; le reminiscenze con la memoria”;⁶⁷ promuovono nei giovani che inaugurano un’antropologia fondata sulla “temporalizzazione della soggettività”⁶⁸.

Ché nella nostra mente sono certe eterne verità che non possiamo sconoscere o riniegare, e in conseguenza che non sono da noi; ma del rimanente sentiamo in noi una libertà di fare, intendendo, tutte le cose che han dipendenza dal corpo, e perciò le facciamo in tempo, cioè quando vogliamo applicarvi, e tutte in conoscendo le facciamo, e tutte le conteniamo dentro di noi: come le immagini con la fantasia; le reminiscenze con la memoria; con l’appetito le passioni; gli odori, i sapori, i colori, i suoni, i tatti co’ sensi; e tutte queste cose le conteniamo dentro di noi. Ma per le verità eterne che non sono da noi e non hanno dipendenza dal corpo nostro, dobbiamo intendere essere principio delle cose tutte una idea eterna tutta scevera da corpo, che nella sua cognizione, ove voglia, crea tutte le cose in tempo e le contiene dentro di sé e contenendole, le sostiene⁶⁹.

⁶⁷ *Autobiografia*, p. 13.

⁶⁸ F. Botturi, *Tempo, linguaggio e azione. Le strutture vichiane della “storia ideale eterna”*, Napoli, Guida, 1996, p. 27.

⁶⁹ *Autobiografia*, p. 46-47. Questo brano fu poi inserito dal Vico, con esplicita citazione dell’autobiografia, nelle *Correzioni, miglioramenti e aggiunte terze* alla seconda *Scienza nuova* (1731), con alcune varianti, tra cui è di qualche importanza la seguente: “E tutte queste cose le conteniamo dentro di noi, non essendo niuna di quelle che possa sussistere fuori di noi, onde soltanto durano quanto vi teniamo applicata la nostra mente. Laonde delle verità eterne, che non son in noi dal corpo dobbiam intendere esser principio un’idea eterna, che nella sua cognizione, ove voglia, ella cria tutte le cose in tempo e le contiene tutte dentro di sé, e tutte, applicandovi, le conserva” (ivi, p. 47, nota).

La nuova trinità antropologica di memoria, fantasia ed ingegno – commenta Botturi – rinsalda l'*unità delle funzioni*, stabilendola in una circolarità produttiva. [...] La temporalità è infatti insita in queste tre forme della conoscenza, in cui l'ingegno svolge il ruolo di unificazione nel presente della somiglianza sia del passato della memoria sia del futuro della fantasia⁷⁰.

Anche le tre età della storia segnano l'origine del tempo nel suo significato antropologico in cui l'*età degli dei* è, come l'inconscio freudiano, senza tempo. Se la *Scienza nuova* in tutte le tre edizioni è ricca di espressioni quali “volger dei tempi”, “correre in tempo”, “tempi ricorsi”, l'autobiografia ne rappresenta la conferma. Il problema del tempo viene affrontato in una duplice variazione. Infatti, per il filosofo napoletano, si dà nella *storia* un tempo plurale che caratterizza le diverse epoche, sottolineata da espressioni come “volger dei tempi”, “tempi barbari” con esplicito riferimento ai corsi e ricorsi: “Tutti i tempi scorsi loro dinanzi essi divisero in tre epoche, una dell'età degli dèi, l'altra dell'età degli eroi, la terza di quella degli uomini”. Nella storia ideale eterna “corrono in tempo tutte le storie particolari delle nazioni ne' loro sorgimenti, progressi, stati, decadenze e fini”⁷¹. La questione filosofica che ne vien fuori è quella dell'unità temporale: come possono coincidere le due diverse concezioni di tempo nel pensiero di Vico? Il discorso, al di là della complessità che coinvolge l'intera filosofia vichiana, può essere sintetizzato, anche rischiandone la riduzione, con il concetto di *metafisica della mens*, teorizzata nella *Risposta II* alle obiezioni al *De antiquissima*: “La mente umana viene ad essere come uno specchio della mente di Dio: e perciò pensa l'infinito e l'eterno, e quindi la mente umana non è terminata da corpo, e in conseguenza non è anche terminata da tempo, che è misurato da corpi”⁷². Il tema trova conferme nell'autobiografia in cui alla concezione

⁷⁰ F. Botturi, *Tempo, linguaggio e azione. Le strutture vichiane della “storia ideale eterna”*, cit., p. 29.

⁷¹ *Autobiografia*, p. 41.

⁷² G. Vico, *Risposta di Giambattista Vico all'articolo X del tomo VIII del “Giornale d' Letterati d'Italia”* (1712), in Id., *Opere filosofiche*, introduzione di N. Badaloni, a cura di P. Cristofolini, Firenze, Sansoni, 1971, p. 162, poi in ristampa anastatica in G. Vico, *Sull'antichissima sapienza degli italici*, introduzione e cura di F. Lomonaco, postfazione di C. Megale, Napoli,

del tempo ciclico dei corsi e ricorsi se ne sovrappone una spirale che tutti li contiene:

Ma per le verità eterne che non sono da noi e non hanno dipendenza dal corpo nostro, dobbiamo intendere essere principio delle cose tutte una idea eterna tutta scevera da corpo, che nella sua cognizione, ove voglia, crea tutte le cose in tempo e le contiene dentro di sé e contenendole, le sostiene⁷³.

È probabile che Vico quando pensò alla sua storia ideale eterna avesse in mente la *Spira mirabilis*, la spirale meravigliosa che il matematico svizzero contemporaneo, Jakob Bernoulli, fece scolpire sulla sua tomba accanto all'esergo: *Eadem mutata resurgo*.

Un tempo storico che ruota ininterrottamente intorno al suo asse è il tempo della Provvidenza:

Il tempo allora – ha osservato Botturi – in quanto prodotto della mediazione ideale della mente, è identicamente apertura del campo d'azione della Provvidenza, che si mostra attiva nel comporsi della storia attraverso e oltre le intenzioni stesse degli uomini, il che è *una dimostrazione di fatto storico della provvidenza*. Così, *quantunque questo mondo sia stato creato in tempo e particolare, però gli ordini ch'ella (provvidenza) v'ha posto sono universali ed eterni*⁷⁴.

Non resta che affrontare l'ultimo “tempo” dell'autobiografia, quello della *coscienza biografica*, una sorta di tempo bergsonian, pensando alla condizione di “*aspra meditazione*” che il filosofo si attribuì, quando “ristrinse tutto il suo spirito, si ripiegò su se stesso”. Da questo

Diogene, 2013.

⁷³ *Autobiografia*, p. 13.

⁷⁴ F. Botturi, *Tempo, linguaggio e azione. Le strutture vichiane della “storia ideale eterna”*, cit., p. 54. Sul tema, dopo le magistrali pagine di N. Badaloni (*Tempo e sincronia nel pensiero vichiano*, in *All'ombra di Vico. Testimonianze e saggi vichiani in ricordo di Giorgio Tagliacozzo*, a cura di F. Ratto, Ripatransone [Ascoli Piceno], Edizioni Sestante, s.a. [ma 1999], p. 149-160), sono interessanti le osservazioni di R. Bassi, *La spirale della storia. Dispiegamento barocco della temporalità nella Scienza nuova di Giambattista Vico*, in “Intersezioni”, XVII (1997) 3, p. 385-394.

punto di osservazione non è agevole aprire una finestra sul quel Novecento in cui per Proust come per Joyce “l’universo da ridisegnare è l’universo della memoria”⁷⁵. “Joyce – scrive Stuart Hampshire – percorrendo a ritroso duecento anni, tornò a Vico, nel suo personale ricorso, verso un umanesimo indipendente dalla storia sociale, e da ogni tipo di storia, tornò ad un giorno in una città e, a un giorno nient’affatto luminoso, ma nella notte del linguaggio”⁷⁶, mentre Vico tornò a Napoli “straniero nella sua patria” per ripensare il linguaggio della storia.

Data de registro: 18/02/2014

Data de aceite: 23/04/2014

⁷⁵ P. Piovani, *Principi di una filosofia della morale*, cit., p. 13.

⁷⁶ S. Hampshire, *Joyce and Vico. The Middle Way*, tr.it di P. Massimi in *Giambattista Vico, Galiani, Joyce, Lévi-Strauss, Piaget*, a cura di G. Tagliacozzo, Roma, Armando, 1975, p. 153. Cfr. anche D. Ph. Verene, (*Vico nel mondo anglosassone*, cit., p. 21-23), curatore di una fondamentale silloge del 1987. Cfr., in proposito, S. Caianiello, *Vico e Joyce: elementi per un confronto*, in “Bollettino del Centro di studi vichiani”, XX (1990), p. 195-203.

ASPETTI ETICI DEL RAPPORTO MENTE-CORPO NELLA *SCIENZA NUOVA*

Romana Bassi*

RIASSUNTO

Il ruolo di medietà svolto dal linguaggio nelle dinamiche della relazione tra mente e corpo, così come Vico le delinea nella *Scienza nuova*, costituisce l'oggetto di riflessione di questo articolo, che intende mostrare come mente e corpo si strutturino reciprocamente attraverso l'elemento del linguaggio e come tale relazione configuri l'apertura di una dimensione etico-comunicativa. Ciò conduce a una riconsiderazione della dialettica tra verità e falsità, così come di quella tra regno della necessità fisicamente determinata e spazio della libertà morale. Ne deriva una ridefinizione della nozione di autorità, in cui si evidenziano le implicazioni non solo morali ma anche politiche del rapporto tra mente e corpo, una conclusione questa alla quale contribuisce anche la lettura parallela di un passo di Francis Bacon, forse uno tra i più trascurati dei "quattro autori" vichiani.

Parole chiave: Vico. Etica. Mente. Corpo. Linguaggio.

ABSTRACT

Vico's passage in the *New Science* about the "midway" role of speech, caught in the relationship between mind and body, is re-interpreted in this paper in order to clarify the grounding of mind and body and their mutual shaping by means of the interrelationship within the element of speech. Such relationship is conducive to opening up a dimension that is ethical as well as communicative. This leads to a reconsideration of the dialectic of truth and falsehood, as well as of that concerning necessity and liberty. A redefinition of the notion of authority, starting from the

* Docente nell'Università degli Studi di Padova - Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata - Italia. *E-mail:* romana.bassi@unipd.it

long range implications of the relationship between mind and body, is also brought forth, showing that such implications are not just moral but also political, a conclusion supported by a parallel reading of a passage by Francis Bacon, one of Vico's probably most neglected main sources ("four authors").

Keywords: Vico. Ethics. Mind. Body. Language.

1 Oltre il dualismo

Quando, nella *Vita*¹, Vico controbatte le tesi cartesiane, non gli sfuggono le difficoltà di un dualismo tra *res cogitans* e *res extensa*, ovvero, nelle sue parole, tra "due generi di sostanze, una distesa, altra intelligente"² retto in equilibrio dall'ineffabile ghiandola pineale³, che funge da ponte e punto di contatto tra le due. Sulle critiche a Descartes non è certo qui ora il caso di tornare, tuttavia chi si accinga a riflettere sul rapporto tra mente e corpo, così come esso si delinea nella *Scienza nuova* del 1744, potrebbe, in modo certo poco appropriato, aprire la questione di che cosa svolga, tra la mente e il corpo così come Vico li intende, il ruolo di mediazione, nonché di nesso di congiunzione. Se la domanda di matrice cartesiana è impropria, non fosse altro per l'eterogeneità delle due sostanze che implicitamente vi è presupposta e che non si ataglia affatto al pensiero vichiano, la tentazione di porla pare tuttavia tanto più plausibile, in quanto la risposta è ben nota. Vico scrive infatti "non essendo altro l'uomo, propriamente, che mente, corpo e favella, e la favella essendo come posta in mezzo alla mente e al corpo"⁴. Presentata in forma incidentale in chiusura al quarto libro, dedicato al "corso che fanno le nazioni", l'affermazione si connette a un fulmineo schizzo di storia ideale eterna che vede succedere al corpo quale fonte del "certo d'intorno al giusto" nei tempi muti, le lingue articolate,

¹ G. Vico, *Vita*, in Id., *Opere*, a cura di A. Battistini, Milano, Mondadori, 1990, p. 20-23.

² Ivi, p. 21.

³ Vd. R. Descartes, *Le passioni dell'anima*, artt. XXXI-XXXII.

⁴ SN44, § 1045 (p. 930). Da questo celebre passo prende spunto, come è noto, la monografia di G. Cantelli, *Mente corpo linguaggio: saggio sull'interpretazione vichiana del mito*, Firenze, Sansoni, 1986.

in grado di elaborare “certe idee, ovvero formole di parole”, e infine la mente in veste di umana ragione spiegata che “andò a terminare nel vero dell’idee d’intorno al giusto”⁵. Vale a dire, l’impianto delle tre età è qui reinterpretato nei termini di un’etica civile della giustizia che si snoda attraverso una prima, muta, età del corpo, una seconda età del linguaggio articolato e una terza età della mente. Ci sembra, tuttavia, che limitarsi a cogliere in ciò una sequenza che scandisce momenti di una successione costituisca un sostanziale fraintendimento del significato e del ruolo che Vico attribuisce al linguaggio. Pertanto esso s’intenderà qui piuttosto nel suo senso più ampio, non riducibile al suo aspetto articolato, e sarà così possibile evidenziare come la sua funzione, quale elemento posto tra la mente e il corpo, *proprium* dell’uomo e luogo di demarcazione rispetto al mondo animale⁶, riveli risonanze di matrice tanto aristotelica quanto baconiana. Focalizzare l’attenzione sul linguaggio riveste in particolare il merito, ed è la tesi che qui si va a sostenere, di reimpostare la questione del rapporto tra mente e corpo dal piano gnoseologico, su cui Descartes l’aveva configurata⁷ in termini dualistici, per ridefinirla entro un ambito che, fondato dal e nel linguaggio, diventa propriamente sfera pratica, civile e politica, ed entro la quale solamente può essere colta la “struttura integrata della relazione mente/corpo”⁸. Con ciò, non si intende qui riflettere sul linguaggio in quanto tale e tanto meno sulla logica poetica in particolare, si toccheranno invece per punti solo quegli aspetti che risultano rilevanti per

⁵ SN44, § 1045.

⁶ Vd. R. Descartes, *Discorso sul metodo*, pt. V, ove nella comparazione tra uomini e bestie relativamente al linguaggio si inserisce anche la questione degli automi. Riguardo al ruolo del linguaggio in relazione alla natura umana vd. S. Gensini, *Linguaggio e natura umana: Vico, Herder e la sfida di Cartesio*, in *Il corpo corpo e le sue facoltà. G.B. Vico*, a cura di G. Cacciatore, V. Gessa Kurotschka, E. Nuzzo, M. Sanna e A. Scognamiglio, in “Laboratorio dell’ISPF” (<www.ispf.cnr.it/ispf-lab>), I (2005), p. 56-78.

⁷ R. Descartes, *Discorso sul metodo*, pt. IV: “conobbi così di essere una sostanza la cui essenza o natura era esclusivamente di pensare, e che per esistere non ha bisogno di alcun luogo e non dipende da alcuna causa materiale. Dimodoché questo io, cioè l’anima in forza della quale sono ciò che sono, è interamente distinta dal corpo [...] e, anche se esso non fosse, l’anima, nondimeno, sarebbe tutto ciò che è” (Cartesio, *Discorso sul metodo*, tr. it. di M. Garin, in Id., *Opere filosofiche*, vol. 1, Bari, Laterza, 1991, p. 312).

⁸ Vd. G. Cacciatore, *Le facoltà della mente ‘rintuzzata dentro il corpo’*, in *Il corpo e le sue facoltà*, cit., p. 91-105, alla p. 104.

chiarire come avvenga secondo Vico che, per il suo tramite, il rapporto tra mente e corpo dischiuda all'uomo la sfera della moralità.

2 “La favella posta in mezzo alla mente e al corpo”

L'affermazione vichiana può rischiare di venir interpretata, qualora si enfatizzi come chiave di lettura la scansione tripartita fornita da Vico stesso, nel senso che il linguaggio rappresenterebbe il tratto costitutivo di uno stadio specifico e circoscritto della storia dell'umanità. Se poi si tenessero presenti i poli idealmente contrapposti della barbarie del senso e della barbarie della riflessione, il linguaggio potrebbe addirittura apparire nei termini di una medietà d'impianto aristotelico. Tra gli omologhi eccessi di esseri “quasi tutti corpo”⁹ da un lato e le intemperanze di menti assottigliate e acutissime dall'altro, starebbe il linguaggio come camera di compensazione, luogo aureo di un equilibrio finalmente virtuoso tra l'uno e l'altra. In realtà, non sono questi i modi in cui Vico intende il ruolo svolto dal linguaggio tra mente e corpo. L'esser posto “in mezzo alla mente e al corpo” non significa, o comunque non significa solo, che il linguaggio rivesta una posizione di equidistanza da essi, che stia *tra* l'uno e l'altra. Sembra semmai indicare una modalità di compartecipazione rispetto a entrambi, nei cui confronti il linguaggio è “posto in mezzo” in quanto svolge un ruolo centrale, al punto che tutti i tratti dell'umanità sembrano ruotare attorno a questo cardine. In quest'ottica allora esso viene a essere intessuto di mente e di corpo, in misure e modi variabili in ragione della dominanza dell'uno o dell'altra, secondo quel mutevole equilibrio di dinamiche compensatorie che li caratterizza. E così, una carenza di capacità razionale viene espressa da Vico nei termini di una “corpulentissima fantasia”¹⁰,

⁹ SN44 § 570 (p. 691); § 819 (p. 827).

¹⁰ SN44, § 376 (p. 570): “i primi uomini delle nazioni gentili, come fanciulli del nascente gener umano [...] dalla lor idea criavan essi le cose, ma con infinita differenza però dal criare che fa Iddio: perocché Iddio nel suo purissimo intendimento, conosce e, conoscendole, cria le cose; essi, per la loro robusta ignoranza, il facevano in forza d'una corpulentissima fantasia, e, perch'era corpulentissima il facevano con una meravigliosa sublimità, tal e tanta che perturbava all'eccesso essi medesimi che fingendo le si criavano, onde furon detti ‘poeti’, che lo stesso in greco suona che ‘criatori’”.

di una mente “contratta”, “rintuzzata”, “seppellita nel corpo”, mentre l’acutezza della mente “assottigliata” sconta l’inaridirsi autoreferenziale di una forma di conoscenza, in cui il corpo, i sensi e la fantasia paiono aver smarrito il proprio ruolo.

Il linguaggio nasce informando di sé corpo e mente, in quanto questi nascono *nel* linguaggio e *grazie* ad esso. Sarebbe un errore, infatti, considerarlo come veicolo tra una mente e un corpo intesi quali entità già date, pre-formate¹¹, costituite indipendentemente e a prescindere da esso, quando esso è invece l’elemento dinamico che modella l’uno e l’altra, e così facendo, in senso proprio, le crea e le struttura. Tale processo con cui il linguaggio dà la propria forma al corpo e alla mente significa che questi fin dalla loro origine si costituiscono come intrinsecamente posti in relazione, ovvero che non preesistono al loro essere posti in relazione l’uno con l’altro e la forma della loro relazione sta appunto nel linguaggio. Qui si radica la soluzione “integrativa”¹², come è stata definita, del rapporto tra mente e corpo in Vico. D’altronde, come appare chiaro, neppure il linguaggio può preesistere al suo darsi come rapporto tra corpo e mente, pertanto la circolarità della loro coimplicazione è compiuta.

3 Corpo e linguaggio

Vale la pena di chiedersi: cosa significa che il linguaggio crea e modella tanto il corpo quanto la mente, intesi in senso propriamente umano? Quest’affermazione può apparire un’ovvietà, almeno per quanto riguarda una mente che Vico delinea come nascente e strutturantesi nel linguaggio, visto che nei bestioni prelinguistici essa non è in alcun modo sviluppata. Meno evidente, tuttavia, è come quest’affermazione possa valere anche per il corpo, considerato che i bestioni sono qualificati come “quasi tutti corpo”, e sembrerebbe trattarsi di una corporeità non solo pre-

¹¹ Questo è elemento peraltro rimarcato da Vico nella sua critica a Regius e al meccanicismo cartesiano, vd. G. Vico, *Vita*, cit., pp. 21: “egli [Regius] pone in natura un principio pur di falsa posizione – il corpo già formato”; p. 22: “l’uom di Renato dagli anatomici non si ritruova in natura”.

¹² V. Gessa Kurotschka, *La morale poetica. Vico, Aristotele e le qualità sensibili della mente*, in *Il corpo e le sue facoltà*, cit., p. 151-174.

linguistica ma anche a-linguistica, che non avverte l'assenza o l'esigenza del linguaggio. In quello stadio pre-comunicativo e pre-linguistico non si può affermare che la corporeità dei bestioni sia in realtà propriamente umana. L'essere "tutti corpo" dei giganti è tratto bestiale, mostruosità, segno dell'eccesso, "parto della barbarie, la quale si comporta col grande"¹³: in ragione di ciò si parla quindi di giganti "di sformate nature", e non ancora di uomini. La soglia che marca, legandole mentre le distingue, l'uscita dalla condizione bestiale e l'ingresso nell'umanità sembra concepita da Vico esclusivamente in relazione al riconoscimento, prima fuori di sé e poi finalmente in sé, della mente accanto al corpo. È una presa di coscienza questa che necessariamente spetta alla mente ed è resa possibile in origine attraverso le risorse immaginifiche e corporeizzanti dell'ingegno. Pertanto un corpo che non lascia spazio alla mente e al linguaggio è corpo bestiale e in senso proprio non umano, estraneo come resta alla sfera della libertà e della moralità¹⁴. L'aveva del resto già stabilito Aristotele nella *Politica*, connettendo linguaggio umano e nozione di giustizia entro un quadro di confronto tra animalità e umanità, in un passo¹⁵ che presenta molteplici aspetti di affinità rispetto alle parole vichiane da cui qui abbiamo preso le mosse:

¹³ SN44 § 45 (p. 456); § 692 (p. 763): "edussero da lor corpi giganteschi la forma delle nostre giuste corporature".

¹⁴ È questo uno dei motivi di critica verso Descartes: "nell'unità delle sue parti, di nulla costa in un sistema la filosofia di Renato, perché alla sua fisica converrebbe una metafisica che stabilisse un solo genere di sostanza corporea, operante, come si è detto, per necessità [...] né la sua metafisica fruttò punto alcuna morale comoda alla cristiana religione, perché non solo non la compongono le poche cose che egli sparsamente ne ha scritto, e 'l trattato delle *Passioni* più serve alla medicina che alla morale, ma neanche il padre Malebranche vi seppe lavorare sopra un sistema di moral cristiana, ed i *Pensieri* del Pascale sono pur lumi sparsi" (G. Vico, *Vita*, cit., p. 22).

¹⁵ Aristotele, *Politica*, 1253a (tr. it. di C.A. Viano, Torino, UTET, 1992; poi Milano, Rizzoli, 2002, p. 77-79). Riguardo all'influenza di Aristotele sulla filosofia pratica vichiana vd. E. Nuzzo, *Vico e l'Aristotele pratico*, in "Bollettino del Centro di Studi Vichiani", XIV-XV (1984-1985), p. 63-129; G. Cacciatore, *Filosofia 'civile' e filosofia 'pratica' in Vico*, in *La filosofia pratica tra metafisica e antropologia nell'età di Wolff e Vico*, a cura di G. Cacciatore, V. Gessa Kurotschka, H. Poser e M. Sanna, Napoli, Alfredo Guida, 1999, p. 25-44; V. Gessa Kurotschka, *La morale poetica. Vico, Aristotele e le qualità sensibili della mente*, cit., p. 151-174.

l'uomo è l'unico animale che abbia la favella: la voce è segno del piacere e del dolore e perciò l'hanno anche gli altri animali, in quanto la loro natura giunge fino ad avere e a significare agli altri la sensazione del piacere e del dolore. Invece la parola serve a indicare l'utile e il dannoso, e perciò anche il giusto e l'ingiusto. E questo è proprio dell'uomo rispetto agli altri animali: esser l'unico ad avere nozione del bene e del male, del giusto e dell'ingiusto e così via.

Se pure nella sua modalità bestiale dunque il corpo può preesistere al linguaggio, esso diventa corpo umano in senso proprio solo attraverso un processo, la cui ragion d'essere è, come si vedrà, in primo luogo e in senso lato linguistica.

4 **Mente e linguaggio**

Il corpo prelinguistico dei bestioni ha il suo corrispettivo sul piano della mente nell' "educazione ferina"¹⁶ e nel "pensare a forti spinte di violentissime passioni, ch'è il pensare da bestie"¹⁷. Spingere lo sguardo verso il primo barlume di umanità significa allora muovere dalla considerazione di queste menti, "tutte immerse ne' sensi, tutte rintuzzate dalle passioni, tutte seppellite ne' corpi"¹⁸. Da questa condizione emergono elaborando il "primo pensiero umano"¹⁹, che è il pensiero della divinità, ovvero un pensiero con cui "fantasticarono i corpi esser dèi"²⁰. Il meccanismo che agisce alla base di tale operazione è quello proiettivo dell'animismo, in base al quale la mente si trova "inchinata naturalmente co' sensi a vedersi fuori nel corpo"²¹. Esso vale come principio modellante, gestaltico, per come è

¹⁶ SN44, § 195 (p. 511).

¹⁷ SN44, § 340 (p. 547). Per le implicazioni relative alla questione dell'anima delle bestie e i motivi di affinità con Locke vd. G. Costa, *Vico e Locke*, in "Giornale critico della filosofia italiana", XLIX (1970), p. 346-359; J. Nagy, *Vico contra Hobbes*, in "Información Filosófica", IX (2012), 18, p. 101-124.

¹⁸ SN44, § 378 (p. 572).

¹⁹ SN44, § 338 (p. 546).

²⁰ SN44, § 9 (p. 421).

²¹ SN44, §§ 236-237 (p. 518-519).

in grado di strutturare la percezione e sulla base di esso Vico giustifica la prima attività immaginativa tanto a livello di ontogenesi quanto a livello di filogenesi.

Emerge in questo modo il primo pensiero in cui la mente si proietta nella finzione della divinità:

la natura della mente umana porta ch'ella attribuisca all'effetto la sua natura [...] e la natura loro era, in tale stato, d'uomini tutti robuste forze di corpo, che, urlando, brontolando, spiegavano le loro violentissime passioni; si finsero il cielo esser un gran corpo animato, che per tal aspetto chiamarono Giove [...] che col fischio de' fulmini e col fragore de' tuoni volesse dir loro qualche cosa²².

La divinità così immaginata è pensata come posta in relazione, e in qualche modo in funzione, dell'uomo: gli viene attribuita una volontà, un'intenzione comunicativa e un aspetto provvidente²³. Vico specifica infatti che le divinità, nella concezione pagana, sono costruzioni della mente umana, la quale proietta se stessa al di fuori di sé nella natura, modellando entità²⁴ che, a differenza del “vero Dio”, sono “immaginate composte di corpo e di mente libera”²⁵. Il rapporto mente-corpo è pertanto

²² SN44, § 377 (p. 571).

²³ SN44, § 9 (p. 421): “fantasticarono i corpi esser dèi, che perciò con segni sensibili avvisassero le cose avvenire alle genti”; SN44, § 385 (p. 576): “fondarono le nazioni con contemplare Dio per l'attributo di provvedente”.

²⁴ Per questa ragione Vico può sostenere che “la prima scienza da doversi apparare sia la mitologia, ovvero l'interpertazion delle favole (perché, come si vedrà, tutte le storie gentilesche hanno favolosi i principi), e che le favole furono le prime storie delle nazioni gentili. E con sì fatto metodo rinvenire i principi come delle nazioni così delle scienze, le quali da esse nazioni son uscite e non altrimenti: come per tutta quest'opera sarà dimostro ch'alle pubbliche necessità o utilità de' popoli elleno hanno avuto i lor incominciamenti, e poi, con applicarvi la riflessione acuti particolari uomini, si sono perfezionate. E quindi cominciar debbe la storia universale, che tutti i dotti dicono mancare ne' suoi principi” (SN44, § 51, p. 460-461).

²⁵ SN44, §§ 334-335, (p. 543): “Perché tutte le nazioni credono in una divinità provvedente, onde quattro e non più si hanno potuto trovare religioni primarie per tutta la scorsa de' tempi e per tutta l'ampiezza di questo mondo civile: una degli ebrei, e quindi altra de' cristiani, che credono nella divinità d'una mente infinita libera; la terza de' gentili, che la credono di più dèi, immaginati composti di corpo e di mente libera [...] la quarta ed ultima

collocato da Vico prima di tutto al di fuori dell'uomo stesso: quest'ultimo lo coglie, ben prima che in sé, nel mondo naturale divinizzato, compreso come mente immaginata divina, congiunta a un corpo fisico che si presenta come un elemento della natura.

Tuttavia, poiché la relazione con la divinità è connotata fin dall'inizio in termini comunicativi, il primo pensiero dell'umanità viene a qualificarsi come pensiero della relazione comunicativa. Ma la relazione di cui qui si tratta non è allora più solo quella tra l'uomo e la divinità immaginata: viene ad essere piuttosto quella che scaturisce dal primo rapportarsi del corpo alla mente (con un movimento che risale dallo 'spavento' del tuono al pensiero di Giove) e della mente al corpo (con un movimento speculare che discende dal pensiero di Giove, inteso come proiezione della mente umana, al vincolo del conato che si esercita sul corpo):

non meno che i corpi, egli atterrò le di loro menti, con fingersi tal idea sì spaventosa di Giove, la quale – se non co' raziocini, de' quali non erano ancor capaci, co' sensi, quantunque falsi nella materia, veri però nella loro forma (che fu la logica conforme a sì fatte loro nature) – loro germogliò la morale poetica con fargli pii²⁶.

Questo pensiero è dunque, si potrebbe anche dire, il primo pensiero della mente che percepisce se stessa fuori di sé, ovvero, che, nel suo primo atto di pensiero, percependosi incomincia a modellarsi nella relazione con il corpo da un lato e con l'oggetto del suo pensiero dall'altro, che pure la vincola. E tuttavia è questo un pensiero che essa non potrebbe originare da se stessa. Scaturisce invece dal corpo: dai sensi che odono il tuono di Giove, nonché dalla passione della paura che questo incute. Lo spavento e il terrore sono ciò che spinge la mente, nell'ignoranza della causa del fenomeno, ad attribuire a ciò che è fuori di sé caratteri suoi propri. Nel primo pensiero elaborato dalla "mente incorporata"²⁷ è già delineata, quindi,

de' maomettani, che la credono d'un dio infinita mente libera in un infinito corpo, perché aspettano piaceri de' sensi per premi nell'altra vita. Niuna credette in un dio tutto corpo o pure in un dio tutto mente la quale non fusse libera".

²⁶ SN44, § 502, p. 643.

²⁷ Cf. V. Gessa Kurotschka, *La morale poetica. Vico, Aristotele e le qualità sensibili della*

la struttura costitutivamente integrata del rapporto tra mente e corpo, ed è una struttura in cui la mente coglie se stessa fuori di sé, oltre che come volontà mossa da passioni, come intenzione linguistica, comunicativa e relazionale. Il vincolo di tale relazionalità, poi, riverberandosi sul corpo, gli pone un freno con il conato:

da total pensiero dovette nascere il conato, il qual è proprio dell'umana volontà, di tener in freno i moti impressi alla mente dal corpo [...] questo infrenar il moto de' corpi certamente egli è un effetto della libertà dell'umano arbitrio, e si della libera volontà [...] dar conato a' corpi tanto è quanto dar loro libertà di regolar i lor moti²⁸.

5 Il rapporto mente-corpo tra verità e falsità, necessità e libertà

Da questa impostazione originaria del rapporto tra mente e corpo, che nella loro forma propriamente umana nascono e si modellano nel loro reciproco relazionarsi, discendono una serie di implicazioni che si possono qui accennare solo brevemente. Innanzitutto si tratta di una relazione che nelle forme in cui si struttura si pone all'origine dell'umanità e mette in moto il dinamismo della storia. Ciò significa che la storia ideale eterna si può comprendere anche nei termini di una relazione tra le modificazioni della mente umana e le istanze del corpo, nel loro vicendevole cristallizzarsi nelle forme linguistiche che segnano tale relazione. È infatti anche una relazione comunicativa e linguistica, che apre alla relazione verticale tra l'uomo e la divinità, dischiudendo al contempo la dimensione sociale e civile della relazione con i propri simili. Il linguaggio si presenta costitutivamente come modalità di apertura relazionale, e prima ancora come percezione di una intenzionalità²⁹ relazionale e comunicativa attribuita alla divinità, ovvero come presupposto ineliminabile di ogni possibile porsi in relazione. La mente umana nasce dunque nel momento e con l'atto del riconoscimento

mente, cit., p. 166.

²⁸ SN44, § 340 (p. 547).

²⁹ Vd. R. Bassi, *Tra natura e mito: la genesi dei costumi nella Scienza nuova*, in *Ethos e natura. Ricerche sul significato dell'etica per la Modernità*, a cura di F. Biasutti, Napoli, Bibliopolis, 2009, p. 321-357.

della relazione, ovvero come volontà e intento di comprenderla. Ma anche, al contempo, disponibilità a lasciarsi attirare nella dimensione relazionale, comunitaria, che diventa etica e politica. Questi tratti vengono a costituire il connotato caratterizzante proprio dell'umano, ovvero ciò che distingue l'uomo dalla bestia. Al di fuori della sfera linguistica che fonda la struttura dell'umano in quanto inserito in una comunità, non c'è possibilità secondo Vico di uno sviluppo della mente umana e soprattutto di una sua possibilità di diventare perspicua a se stessa, di giungere a coscienza.

Dalla condizione pre-umana di isolamento si esce attraverso la relazione con una divinità, la cui natura comunicativa è attribuzione a opera della mente umana e ciò costituisce la base comune che apre alla relazione con altri corpi e altre menti. Ma si entra in tale relazione attraverso un atto di nominazione deittica e pronominale³⁰ (omologo laico della nominazione adamitica) che ha per oggetto la natura e per interlocutori i propri simili (ovvero coloro che divengono simili in occasione di tale nominazione), nei cui confronti s'instaura una forma di linguaggio comune. Alla prima forma di linguaggio per atti muti che è la lingua divina del tuono di Giove, segue la teoria di dèi qualificati dai loro nomi³¹, ovvero dall'atto linguistico³² di nominazione che li fa essere e che fonda un codice simbolico condiviso.

Il linguaggio che ne deriva condivide la caratteristica della corpulenza e nella *Scienza nuova* questo diventa metodologicamente principio ermeneutico e filologico in base al quale si stabilisce che le

³⁰ SN44, § 450 (p. 618): “S’innoltrarono a formar i pronomi, imperocché l’interiezioni sfogano le passioni proprie, lo che si fa anco da soli, ma i pronomi servono per comunicare le nostre idee con altrui d’intorno a quelle cose che co’ nomi propri o noi non sappiamo appellare o altri non sappia intendere. E i pronomi, pur quasi tutti, in tutte le lingue la maggior parte son monosillabi; il primo de’ quali [...] dovet’esser quello di che n’è rimasto quel luogo d’oro d’Ennio: ‘Aspice hoc sublime cadens, quem omnes invocant Iovem’ ov’è detto ‘hoc’ invece di ‘coelum’, e ne restò in volgar latino ‘Luciscit hoc iam’ invece di ‘albescit coelum’”.

³¹ SN44, § 175 (p. 507): “Varrone ebbe la diligenza di raccogliere trentamila nomi di dèi, i quali nomi si rapportavano ad altrettante bisogne della vita o naturale o morale o iconomica o finalmente civile de’ primi tempi”.

³² Cf. J. Austin, *Come fare cose con le parole*, a cura di C. Penco e M. Sbisà, Genova, Marietti, 1987.

metafore tratte dal corpo sono quelle originarie³³. Si tratta dunque di un linguaggio che, mosso dall'ignoranza, dà l'essere alle cose, è immaginifico, fantastico, icastico e poetico: pone con le parole le cose sotto i sensi, le anima, le corporeizza. Le "menti particolarissime"³⁴ colgono ogni realtà nei suoi aspetti sensibili, individualizzanti, concreti, fino a innalzare il particolare a universale fantastico, un universale che è incarnato nel particolare e che costituisce una tra le modalità in cui si dà la relazione mente-corpo, ove la mente riesce a cogliere l'uniformità³⁵ dell'universale avendo a disposizione solo i dati particolari dei sensi.

Le "favole" che ne scaturiscono vanno oltre la falsità di contenuto che le connota, per rivelarsi "vere nella forma". Porre la questione della 'falsità nel contenuto' di tali nozioni significa da parte di Vico richiamare l'aspetto gnoseologico ed epistemologico, per affermare che, colto su questo piano, il contenuto di verità del "primo pensiero dell'umanità" è nullo. Nel rapporto tra la mente e il corpo che si costituisce originariamente, attraverso un procedimento linguistico e metaforizzante, si costruiscono un cumulo di falsità, propriamente parlando. La mente non vi conosce nulla che sia vero. Nulla che sia cartesianamente chiaro e distinto. Nulla che sia dimostrabile, o neppure attendibile. E tuttavia tale nulla di verità diviene in Vico criterio per l'azione e si rivela funzionale per la guida della condotta morale. Ciò che è epistemologicamente falso può avere risvolti di verità

³³ SN44, §§ 404-405 (p. 588): "somiglianze prese da' corpi a significare lavori di menti astratte [...] 'n tutte le lingue la maggior parte dell'espressioni d'intorno a cose inanimate sono fatte con trasporti del corpo umano e delle sue parti e degli umani sensi e dell'umane passioni".

³⁴ SN44, § 629 (p. 728).

³⁵ SN44, §§ 204-205 (p. 512-513), D. XLVII: "La mente umana è naturalmente portata a dilettersi dell'uniforme. Questa dignità, a proposito delle favole, si conferma dal costume c'ha il volgo, il quale degli uomini nell'una o nell'altra parte famosi, posti in tali o tali circostanze, per ciò che loro in tale stato conviene, ne finge acconce favole. Le quali sono verità d'idea in conformità del merito di coloro de' quali il volgo le finge; e in tanto sono false talor in fatti, in quanto al merito di quelli non sia dato ciò di che essi son degni. Talché, se bene vi si rifletta, il vero poetico è un vero metafisico, a petto del quale il vero fisico, che non vi si conforma, dee tenersi a luogo di falso. Dallo che esce questa importante considerazione in ragion poetica: che 'l vero capitano di guerra, per esempio, è 'l Goffredo che finge Torquato Tasso; e tutti i capitani che non si conformano in tutto e per tutto a Goffredo, essi non sono veri capitani di guerra".

sul piano morale: il rapporto tra mente e corpo, così come si configura nell'elaborazione del pensiero intorno ai miti nasce come vero non sul piano gnoseologico (perché non può esserlo), ma come valido sul piano morale. La domanda di conoscenza della mente è colmata da una risposta che, pur falsa sul piano del valore conoscitivo, è tuttavia poetica e credibile, un "impossibile credibile, quanto egli è impossibile ch' i corpi sieno menti (e fu creduto che 'l cielo tonante si fusse Giove)"³⁶. Si tratta di un "errore generativo"³⁷ in cui la verità è data dal riconoscimento della relazione. La "verità nella forma"³⁸ lega l'uomo (a una società, a un linguaggio, a un sistema simbolico di significati, a una forma politica, a una credenza religiosa) e costituisce l'elemento produttivo di questa falsità.

Essa apre a una dimensione morale in cui, se il corpo è agente necessitato, la mente si qualifica come libera e solo dal loro rapporto può emergere il pensiero che elabora come verità morale il riconoscimento di una relazione di dipendenza dell'uomo rispetto alle necessità e utilità personificate nelle divinità. La "forma vera" del "primo pensiero dell'umanità" verrebbe a consistere allora nel riconoscimento di tale relazione di subordinazione dall'autorità divina, intesa poi come principio e fonte di autorità umana. Solo questo riconoscimento è garanzia di libertà, non più naturale ma propriamente morale, agli occhi di Vico. Che si tratti poi del riconoscimento di una relazione che è impropriamente identificata come, poniamo, Diana, quando in realtà la dipendenza dell'uomo è dall'acqua delle sorgenti perenni, è solo mera questione di contenuto: formalmente vale per Vico il riconoscimento del legame di dipendenza ed è questo che importa sul piano dell'azione, della socialità e della libertà morale che ne derivano.

Se cerchiamo di riflettere sulle implicazioni di questo riconoscimento della relazione di dipendenza dall'autorità possiamo notare che si tratta in primo luogo del riconoscimento di una forma di relazione. Il bestione esce dalla condizione di solipsismo (e il solipsismo pare agli occhi di

³⁶ SN44, § 383 (p. 575).

³⁷ Cfr. H. White, *L'errore creativo e la logica poetica: Vico e la produzione del genere*, in "Iride", XV (2002), 37, p. 513-519.

³⁸ O anche "verità d'idea", vd. SN44, § 205 (p. 513).

Vico un un male che non colpisce solo i bestioni isolati ma anche chi vive nella condizione della modernità) e la relazione una volta riconosciuta (e modellata) dalla mente dà frutto³⁹. Al punto che perfino la relazione con ciò che ha un contenuto di verità falso è generativa, perché assai più del contenuto, importa che vi sia “verità d’idea”. E la prima verità d’idea che la mente elabora è quella che, nell’impossibilità di conoscere se stessa, le consente di percepirsi in relazione a una mente che è posta fuori di sé, che è divina e modella l’uomo quale essere che, come suo primo atto di germinale libertà, si coglie in relazione ad altro da sé.

Tuttavia riguardo a questa nozione di autorità divina, pare inevitabile notare come ciò che soprattutto preme a Vico, sia la connotazione che ne fa la fonte dell’ordine⁴⁰ civile e della dimensione comunitaria. È così che, nel corso compiuto dalle nazioni, tale autorità viene ad essere sempre più presa in carico dall’umanità su di sé e, senza essere più delegata ad una mente fuori di sé, diventa propriamente autorità della mente che, nella coscienza di sé così raggiunta, la esercita dapprima sul corpo, poi sulla volontà e infine su se stessa. Non sarà forse irrilevante notare che Vico trovava nel *De Augmentis scientiarum* un passo che, trattando il tema dell’autorità e muovendo da considerazioni etiche, presenta un esito affine:

Dalla virtù morale passiamo ora al tema dell’autorità e del potere, e vediamo se ve ne sia a buon diritto di pari a quelli di cui il sapere investe e corona la natura dell’uomo. Sappiamo che la dignità del potere è proporzionata alla dignità dei soggetti: aver potere sulle bestie, come pastori, è cosa spregevole; aver potere sui bambini, come i maestri di scuola, è cosa da poco; aver potere sui forzati delle galere, è più disdoro che onore. Né è molto migliore il potere dei tiranni,

³⁹ Vico rovescia qui l’argomento baconiano che, con corredo di citazioni dalle Sacre Scritture, aveva basato sulla mancanza di frutti di una teoria, o di una conoscenza, la dimostrazione della sua falsità (vd. F. Bacon, *De Augmentis scientiarum*, I). E non manca di ritorcere contro Polibio e Bayle l’accusa di aver alimentato con le loro teorie della possibile esistenza di una società atei una falsità che non dà frutto.

⁴⁰ SN44, § 1100 (p. 963): “essendo usciti dall’ordine naturale, ch’è quello della giustizia, quivi i clienti loro si ammutinarono. Ma, perché senz’ordine (ch’è tanto dir senza Dio) la società umana non può reggere nemmeno un momento, menò la provvidenza naturalmente i padri delle famiglie ad unirsi con le loro attenze in ordini contro quelli”.

che si esercita su un popolo che ha abdicato alla propria grandezza d'animo. Per questo s'è sempre ritenuto che gli onori nelle libere monarchie e repubbliche, fossero più grati che non nelle tirannidi: ché l'autorità si estende alla volontà degli uomini e non riguarda solo i loro atti e la loro ubbidienza [...] Pure, l'autorità del sapere è ancora maggiore dell'autorità esercitata sul volere, perché è dominio sulla ragione, sulle opinioni e sull'intelletto dell'uomo, che son la parte più nobile dell'animo, e dà legge alla volontà stessa. Ché non c'è potere sulla terra che eriga un trono o seggio nello spirito e nell'animo degli uomini e imponga legge ai loro pensieri, alle loro fantasie, opinioni e credenze, come la conoscenza e la dottrina⁴¹.

La svolta vichiana in chiave etico-comunicativa nella considerazione del rapporto mente-corpo delinea pertanto la dimensione della relazione e il riconoscimento dell'autorità quali “confini dell'umana ragione. E chiunque se ne voglia trar fuori, egli veda di non trarsi fuori da tutta l'umanità”⁴². Il pericolo, da cui Vico intende mettere in guardia, è quella caduta mondana nella condizione della “maggiore celebrità o folla de' corpi”, che, mossa dall'egoismo, si accompagna per contrappasso al vivere “come bestie immani in una somma solitudine d'animi e di voleri”⁴³. Rischio questo già noto ai latini, che lo fissavano nella sentenza: *magna civitas, magna solitudo*, dove il problema non è esistenziale, bensì morale⁴⁴.

Data de registro: 18/02/2014

Data de aceite: 23/04/2014

⁴¹ F. Bacon, *De Augmentis Scientiarum*, I, 47 (F. Bacone, *Scritti filosofici*, a cura di P. Rossi, Torino, Utet, 2009, p. 189-190).

⁴² SN44, § 360 (p. 555).

⁴³ SN44, § 1106 (p. 967).

⁴⁴ Peraltro su questo piano esso era stato impostato già da Aristotele (*Pol.* 1253a) e Vico lo ritrovava anche ripreso da Francis Bacon nel suo saggio dedicato all'amicizia, che presenta forti elementi di affinità lessicale e tematica con il passo vichiano. Vd. R. Bassi, “*Either a wilde Beast or a God*”: *Francis Bacon interprete di Aristotele*, in *Saggi sulla politica di Aristotele*, a cura di A. Coppola e C. Rossitto, Padova, CLEUP, in corso di pubblicazione.

LE FINTE PERSONE DEL SERIOSO POEMA: SULL'ANTROPOLOGIA VICHIANA DELLA "LETTERATURA"¹

Stefania Sini *

RIASSUNTO

Muovendo da una prospettiva retorico-letteraria proponiamo alcune riflessioni relative agli aspetti giuridici che innervano le scoperte vichiane. In particolare ci soffermiamo sulla nozione di "persona" così come viene da Vico indagata nel *De uno* e nella *Scienza nuova*. Torniamo così a rilevare la portata euristica della nozione di *fictio iuris* quale nucleo generativo della teoria dell'universale fantastico. Il caso della persona giuridica atta a sussumere una collettività di individui ne rappresenta un esempio evidente. Vediamo inoltre quale ruolo Vico assegni alla *fictio iuris* nel progressivo addomesticamento della violenza da parte del diritto romano antico impegnato a rispettare la sacralità della formola, e come ciò trovi conferma presso gli studi specialistici moderni che collocano la genesi della *fictio* nell'evoluzione della prassi sacrificale in direzione simbolica. Il nesso (nastro) che lega la *fictio* all'esperienza civile si configura così come spazio poetico aperto al verosimile, orizzonte di possibilità narrabile che l'infanzia dell'umanità inaugura e percorre nella lunga scorsa dei secoli.

Parole chiave: Fictio. Diritto. Fantasia. Linguaggio. Filosofia.

* Docente nell'Università del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro" - Dipartimento di Studi umanistici. E-mail: stsini@tin.it; stefania.sini@lett.unipmn.it

¹ Avvertenza: Come già in altre mie precedenti pubblicazioni ho voluto riprodurre la trascrizione dei passi vichiani della *Scienza nuova* (d'ora in avanti Sn44) secondo la forma voluta dall'autore conservando la grafia, l'interpunzione, i paragrafi e i caratteri tali e quali si trovano nell'edizione uscita a Napoli nel 1744 presso la Stamperia Muziana (Ristampa anastatica a cura di Marco Veneziani, Firenze, Olsckhi, 1994) confrontata con il manoscritto, in particolare il XIII D 79 conservato alla Biblioteca Nazionale di Napoli. Il confronto è ora disponibile a tutti grazie alla recentissima edizione critica: G. Vico, *La scienza nuova 1744*, a cura di P. Cristofolini e M. Sanna, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2013. Qui di seguito la prima indicazione di pagina si riferisce pertanto all'edizione critica, la seconda all'edizione dei *Meridiani* Mondadori G. Vico, *Opere*, a cura di A. Battistini, Milano, Mondadori 1990, Vol. 1; tra parentesi quadre è indicato il paragrafo stabilito da Nicolini e accolto convenzionalmente nelle edizioni moderne.

ABSTRACT

The present essay explores legal areas of Giambattista Vico's thought from a rhetorical and literary perspective. In particular, the essay focuses on the idea of "person" as it is investigated in *De uno* and *New Science*. The euristic quality of the notion of *fictio iuris* is identified as generative core of the imaginative universal theory. The notion of legal person, made to stand for a whole collectivity, is a case in point. It is also stressed the crucial role Vico awards to *fictio iuris* in the process that allowed ancient Roman law to tame violence while at the same time complying with the sacredness of its form. Vico's conclusions are supported by modern juridical scholarship, which collocates the birth of *fictio* as part of the development of sacrificial practice in symbolic direction. The tie linking *fictio* to civics is thus configured as poetic field open to verisimilitude, an horizon of possibilities that can be narrated and that humans will adopt in their infancy and employ through the long course of centuries.

Keywords: Fictio. Law. Phantasy. Language. Philosophy.

Leggendo nella *Scienza nuova* il racconto della storia dell'umanità dalla selva oscura all'età della ragione spiegata, lo studioso di "letteratura" – di ciò che oggi si chiama *letteratura* e che non era ancora tale ai tempi di Vico – non può non venire colpito dalle fulminanti intuizioni del filosofo napoletano circa l'origine sensibile, pre-categoriale, dei fenomeni poetici e retorici. Soffermandosi sulla radice corporea, percettiva, dell'attività figurale, che lungi dal costituire un "ritrovato" di intellettuali raffinati e colti, rappresenta invero il primo linguaggio della specie umana, Vico sembra condurci in un balzo oltre "una lunga scorsa di secoli" fino alle recenti teorie sul carattere incarnato della metafora². Lo stesso potremmo

² Il termine fondamentale è *embodied* (in russo *voplošennyj* – *voplošat'*: verbo, tra l'altro, squisitamente bachtiniano). Cf. l'ormai "classico" G. Lakoff & M. Johnson, *Metaphors we live by*, Chicago, The University of Chicago Press, 1980; quindi M. Turner, *The literary Mind. The origins of Thought and Language*, Oxford - New York, Oxford University Press, 1996; G. Lakoff & M. Johnson, *Philosophy in the Flesh. The embodied Mind and its Challenge to western Thought*, New York, Basic Books, 1999; M. Johnson, *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*, Chicago, The University of Chicago Press, 2007; per una sintesi cf. R.G. Gibbs (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, 2008; per un utile compendio della "vulgata" cognitivista in tema di metafora, cf. Z. Kövecses, *Metaphor*, second edition, Oxford-New York, Oxford University Press, 2010; per alcune rapide considerazioni su tale "vulgata",

argomentare per il modo in cui Vico tratta le narrazioni di favole.

Con un rischioso gesto di *epoché* che lo costringe a sprofondare nelle “menti balorde” dei primi abitanti del mondo, il pensatore napoletano mostra che la logica poetica è la scaturigine della cultura umana dal nulla. Le sue manifestazioni – le sue “parole” – pertengono ancora alla dimensione del sacro che informa la nascita della civiltà e le sue articolazioni basilari. Lo studioso di letteratura si imbatte così in un luminoso punto di vista che, valorizzando il fecondo territorio del verosimile, rovescia le usuali gerarchie stabilite tra realtà e finzione e rintraccia la genesi dell’espressione poetica in un tessuto antropologico primordiale.

Ecco che allo schiarimento di questo tessuto – anche in riferimento alle questioni “letterarie”, relative cioè a “ciò che un giorno si chiamerà letteratura” – concorrono in modo sostanziale gli aspetti giuridici, nello specifico romanistici, della formazione di Vico. Così come l’intera vicenda raccontata nella *Scienza nuova* è in gran parte esemplata sulla storia di Roma, allo stesso modo la convinzione vichiana che “*i primi popoli della Gentilità per una dimostrata necessità di natura furon Poeti; i quali parlarono per Caratteri Poetici*”³ riposa su una cinquantennale mai dismessa frequentazione dei saperi giuridici concernenti in particolare la tradizione latina classica e intermedia riletta in direzione della “novità tematica dello *ius naturale gentium*”⁴.

in riferimento alle questioni letterarie, cf. S. Sini, *Cercarsi fra gli sciame: considerazioni sparse sulle attuali teorie della metafora*; in “il verri”, L (2012), p. 68-95; sull’evoluzione della teoria cognitiva della metafora in ambito di critica e teoria letterarie e per alcune proposte alternative ad essa, cf. M. Fludernik (ed.), *Beyond Cognitive Metaphor Theory. Perspectives on Literary Metaphor*, Ney York-Lonfon, Routledge, Taylor & Francis Group, 2011. A queste teorie così inconsapevolmente vichiane (a parte il caso di M. Danesi, di cui cf. *Vico, Metaphor, and the Origin of Language*, Bloomington-Indianapolis, Indiana University Press 1993; Id., *Giambattista Vico and the cognitive science enterprise*, New York, Peter Lang, 1995, tr. it. *Lingua, metafora, concetto: Vico e la linguistica cognitiva*, presentazione di A. Ponzio, Bari, Edizioni dal Sud, 2011) ho accennato nella mia lezione a Mosca presso IGITI il 25 novembre 2012.

³ Sn44, p. 31; ed. Battistini, p. 440 [34].

⁴ La genesi dell’opera vichiana è infatti “contrassegnata, agli inizi degli anni Venti del Settecento”, dalla novità di “un diritto colto nella progressiva evoluzione della storia *certa* dell’uomo, e premessa di quella *scienza* che avrebbe riconosciuto ingrandite, nel corso delle nazioni, la *ragione* e l’*autorità* del *Diritto universale*, portando “*ad un fiato e la Filosofia e la Storia de’ costumi umani*”, “una *nuova arte critica* con cui subordinare a date leggi

Con la loro origine sacrale, i caratteri poetici, o universali fantastici, costituiscono i fondamenti non solo dell'umano comunicare ma anche del diritto delle nazioni. Selezionando dalla *Wunderkammer* delle “sterminate antichità” che affollano la sua erudizione e sondando criticamente il formarsi e l'evolversi nei secoli del diritto romano, Vico interroga dunque i momenti aurorali del passato dove l'epifania del sacro è al contempo istituzione di legge e manifestazione poetica: un'unica indistinta modalità appercettiva, la quale solo molto più tardi si differenzierà gradualmente giungendo infine a fissarsi in determinate morfologie discorsive⁵.

L'indissolubile coesistenza di religione, diritto e poesia definisce infatti, notoriamente, l'età degli dèi, quale appare caratterizzata nelle pagine della *Scienza nuova* a cominciare dalla “scena originaria” del cielo tuonante e folgorante. Qui, nello sbalordimento dei bestioni atterriti (e “atterrati”) dal fulmine, ha inizio la vicenda della corsa dei popoli che Vico si accinge a descrivere:

si finsero il *Cielo* esser un gran *Corpo animato*, che per tal aspetto chiamarono GIOVE, il *primo Dio delle Genti* dette *Maggiori*; che col *fischio* de' fulmini, e col *fragore* de' tuoni *volesse dir loro qualche cosa*: e si incominciarono a celebrare la naturale *Curiosità*, ch'è figliuola dell'*Ignoranza*, e madre della *Scienza*, la qual partorisce

le tradizioni incerte”⁴. Cf. F. Lomonaco, *Introduzione* a Giambattista Vico, *De universi juri uno principio e fine uno* (Napoli, 1720, con postille autografe, ms XIII B 62) [d'ora in avanti *De uno*], a cura di F. Lomonaco, presentazione di F. Tessitore, Napoli, Liguori, 2007, p. XIII. Sui fondamenti romanistici contenuti nelle opere giuridiche vichiane cf. G. Crifò, *Ulpiano e Vico, Ulpiano e Vico. Diritto romano e ragion di Stato*, in *Sodalitas. Scritti in onore di Antonio Guarino*, Napoli, Jovene, 1984, vol. V, p. 2069-2070; Id., *Vico e la storia romana. Alcune considerazioni*, in *Giambattista Vico nel suo tempo e nel nostro*, a cura di M. Agrimi, Napoli, Cuen, 1999, p. 589-603. Sul pensiero giuridico di Vico cf. poi il dettagliatissimo R. Ruggiero, *Nova scientia tentatur. Introduzione al Diritto Universale di Giambattista Vico*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2010.

⁵ Sul “tema, essenziale a Vico, della nativa pervasiva sacralizzazione del reale – unito a quello, non meno cruciale, dell'esigenza ‘comunicativa’ degli uomini, che connota la loro natura socievole”, tema che “pone subito l'esigenza di pensare all'originaria produzione di forme di comunicazione che esprimano la loro vincolazione entro la dimensione del sacro”, cf. E. Nuzzo, *Prima della “Prudenza moderna” Giuramento sacro e fondamento metapolitico del potere in Vico*, in Id., *Tra religione e prudenza. La “filosofia pratica” di Giambattista Vico*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2007, p. 149-209.

nell'aprire, che fa della mente dell'uomo la *Maraviglia*⁶.

“Si finsero”: dunque, secondo l'etimo latino ancora ben vivo nel lemma italiano⁷, crearono, plasmarono, costruirono per sé, immaginarono. La storia umana nasce da una finzione. Notiamo *en passant* che pure il testo vichiano genera a sua volta una teoria di personaggi tra loro imparentati: *Curiosità*, figliuola dell'*Ignoranza*, e madre della *Scienza*, la qual partorisce la *Maraviglia*. È la strategia retorica della personificazione, realizzata anche graficamente e tipograficamente attraverso le iniziali maiuscole (che dunque non possono venire soppresse nell'edizione del testo)⁸. Ecco che parlando dell'antichissimo fingere, creare *personae fictae*, lo stesso autore le finge nella sua scrittura.

Il fulmine-Gius-Giove, quindi, è insieme *fictio* poetica, interlocutore, coscienza religiosa e giuridica. È persona, perché i bestioni lo immaginano che “*volesse dir loro qualche cosa*”.

Il primo diritto e la prima giurisprudenza equivalgono pertanto a “una *Sapienza Divina*”, una “*Scienza di divini parlari*, o d'intendere i *divini misteri della Divinazione*”⁹. Le sue forme, i suoi “discorsi” espressi ancora in lingua mutola, iconica, fatta di gesti e corpi¹⁰, sono cerimonie solenni e

⁶ Sn44, p. 105; ed. Battistini, p. 571-572 [377].

⁷ Cf. per esempio G. Paparelli, “*Fictio*” in *Enciclopedia dantesca*, consultabile on-line: <http://www.treccani.it/enciclopedia/fictio_%28Enciclopedia-Dantesca%29/>.

⁸ Cf. su questo i fondamentali interventi di V. Placella, tra cui almeno *Alcune proposte per la nuova edizione delle opere di Vico (e in particolare di quelle filosofiche)*, in “Bollettino del centro di Studi Vichiani” (d'ora in avanti “BCSV”), VIII (1978), p. 47-81. Cf. anche A. Battistini, *La funzione sinottica del frontespizio e la semantica dei corpi tipografici nella “Scienza nuova” di Vico*, in *I dintorni del testo. Approcci alle periferie del libro*, a cura di M. Santoro e M.G. Tavoni, Roma, Ateneo, 2005, p. 467-484.

⁹ Sn44, p. 283; ed. Battistini, p. 868 [938].

¹⁰ Cf. A. Battistini, *Scrivere per immagini: scienza dei segni e imprese araldiche*, in Id., *Vico tra antichi e moderni*, Bologna, il Mulino 2004, p. 133-173; G. Cantelli, *Mente, corpo, linguaggio. Saggio sull'interpretazione vichiana del mito*, Firenze, Sansoni, 1986; M. Danesi, *Vico, Metaphor, and the Origin of Language*, cit.; A. Pagliaro, *Lingua e poesia secondo Giambattista Vico*, in Id., *Altri saggi di critica semantica*, Messina - Firenze, D'Anna, 1961, p. 297-444; Jü. Trabandt, *La scienza nuova dei segni antichi. La sematologia di Vico*, trad. dal tedesco di D. Di Cesare, Roma - Bari, Laterza, 1996; Id., *Cenni e voci. Saggi di sematologia vichiana*, trad. dal tedesco di E. Proverbio, Napoli, Arte Tipografica

interpretazioni del volere degli dèi (“talché di questa *prima Giurisprudenza* fu primo, e proprio *interpretari*, detto quasi *interpatrari*, cioè *entrare in essi Padri*, quali furono dapprima detti gli *Dèi*”)¹¹. Tant’è che i giureconsulti, osserva Vico, erano chiamati “gli oracoli della città”: lo attesta Cicerone, e “usavano i Latini il vocabolo *responsa* a significare ugualmente le risposte degli oracoli, e quelle dei giureconsulti”¹². E ancora, tra i moltissimi etimi che testimoniano della sacralità del vocabolario del diritto, ricordiamo quello di *oratio*, la parola fondamentale e più diffusamente utilizzata nella retorica, e nella trattazione dello stesso Vico in materia¹³, la quale conserva ancora oggi la doppia valenza semantica. Oratore e orante sono al principio la stessa persona che incarna l’autorità divina dell’enunciazione rituale¹⁴.

Nell’antico *jus*, racconta Vico, “il principio della ‘ragion stretta’, della quale è regola l’equità civile”, impone il rigore assoluto, “castighi esemplari” fino alla crudeltà¹⁵, il rispetto superstizioso per le formule,

Editrice, 2007.

¹¹ Sn44, p. 283; ed. Battistini, p. 868 [938].

¹² “Citra dubium Romani Jurisconsulti, testimonio *Ciceronis*, dicti *Oracula Civitatis*; et apud Latinos de solis *Oraculis* et *Jurisconsultis Responsa dicta*” (*De uno* I CLXXXIII, p. 150). Trad. it. di C. Sarchi, in G. Vico, *Opere Giuridiche. Il diritto universale*, a cura di P. Cristofolini, Firenze, Sansoni, 1974, p. 268-269).

¹³ Cf. G. Vico, *Institutiones oratoriae*, a cura di G. Crifò, Napoli, Istituto Suor Orsola Benincasa, 1989 (d’ora in avanti *Inst.*); H. Lausberg, *Manual de retórica literaria, versión española de J. Perez Riesco*, Madrid, Griedos, 1991, Vol. III, p. 165-166, s.v. *Oratio*.

¹⁴ Sn44, p. 289; ed. Battistini, p. 879 [957].

¹⁵ Dopo le *Orazioni*, “ovvero *obsecrazioni*, ovvero *implorazioni*” seguiva “l’atto di *esegnare essi rei*” (gli anatemi e le scomuniche), e contro i colpevoli “concepivano i *voti*, che fu il primo *nuncupare vota*, che significa *far voti solenni*, ovvero con *formole consagrate*, e gli consagravano alle *Furie*”. (Sn44, p. 289; ed. Battistini, p. 880 [957]). Con i “voti solenni” si procedeva dunque alla punizione dei colpevoli, in modi che il filosofo non trascurava, qui come altrove, di mostrare nella loro ferocia, soffermandosi sulla violenza sanguinaria dei primitivi amministratori della giustizia, e sulla “tremenda crudeltà del loro formalismo magico” (crudeltà che pure egli “ammira”, come scrive E. Auerbach, *Vico e lo storicismo estetico*, in Id., *San Francesco Dante Vico ed altri saggi di filologia romanza*, trad. dal tedesco di V. Ruberl, Bari, De Donato, 1970, p. 97). Cf. E. Bianchi, *Fictio iuris. Ricerche sulla finzione in diritto romano dal periodo arcaico all’epoca augustea*, Pavia, Cedam, 1997, p. 38-39. Sulle vicende dell’*exemplum*, della *sententia* e già sulla questione della *fictio iuris*, ci siamo già soffermati in due lavori del 2007: S. Sini, *Osservazioni sul passaggio dal ‘ri-uso rituale’ al ‘ri-uso mondano’ nell’opera di Vico*, in *Sul ri-uso: Pratiche del testo e teoria della letteratura*, a cura di E. Esposito, Milano, Franco Angeli, 2007, p. 25-60; Id., *Dalla formola alla fictio: osservazioni sui primi testi di ri-uso nell’opera di*

l'arcano delle leggi: è questo l'ambito del *certum*, in cui si colloca anche l'età degli eroi, dove poesia, diritto e religione delincono ancora insieme i confini dell'orizzonte civile.

CXI Il *Certo delle Leggi* è un'oscurità della Ragione unicamente sostenuta dall'Autorità; che le ci fa sperimentare dure nel praticarle [...].

Questa Dignità con le due seguenti *Diffinizioni* costituiscono il *Principio della Ragion Stretta*; della qual'è regola l'*Equità Civile*; al cui *Certo*, o sia alla determinata particolarità delle cui parole *i barbari, d'idee particolari, naturalmente s'acquetano*, e tale stimano il diritto, che lor si debba: onde ciò che in tali casi *Ulpiano* dice; *lex dura est, sed scripta est*; tu diresti, con più bellezza latina, e con maggior eleganza legale; *lex dura est, sed certa est*¹⁶.

La Provvidenza, dichiara Vico nella Dignità CXIV, ha permesso che le Nazioni, “per lunga scorsa di secoli [...] incapaci del *vero* e dell'*Equità Naturale*, la quale più rischiararono appresso i *Filosofi*”, si conformassero al certo dell'equità civile. Sinonimo di “ragion di Stato”¹⁷, l'equità civile prevede una custodia scrupolosa delle parole degli ordini e delle leggi, anche quando esse “riuscissero *dure*”¹⁸.

Vico, in *G. Vico e l'enciclopedia dei saperi*, a cura di P. Guaragnella e A. Battistini, Lecce, Pensa Multimedia, 2007, p. 397-428, 2007.

¹⁶ Sn44, p. 85; ed. Battistini, p. 539 [322]. Per il significato di Ulpiano per il pensiero giuridico e politico di Vico, cf. G. Crifò, *Ulpiano e Vico, cit.* Pienamente ulpiana, spiega Crifò, la teorizzazione vichiana già presente nel *De uno*, di un’*aequitas naturalis* – del *rigor iuris*, come *formulae vorborum* in contrapposto alla *formula mentis*, come *certum*, vale a dire come tenore positivo della legge, in contrapposto al *verum*” (*ivi*, p. 2075).

¹⁷ Per il tema della ragion di Stato, oltre a G. Crifò, *Ulpiano e Vico, cit.*, cf. P. Guaragnella, *Dalla “politica poetica” alla “ragion di Stato”*, in “BCSV”, XXXIII (2003), p. 85-101; E. Nuzzo, *Vico e la ragion di Stato*, in, *Prudenza civile, bene comune, guerra giusta. Percorsi della ragion di Stato tra Seicento e Settecento*. Atti del Convegno internazionale (Napoli, 22-24 maggio 1996), a cura di G. Borrelli, Napoli, Archivio della ragion di Stato, Adarte, 1999, p. 313-348; Id., *Aristotelismo politico e Ragion di Stato: problemi di metodo e di critica attorno a due categorie storiografiche*, in “Archivio di storia della cultura”, IX (1996), p. 9-61; M. Riccio, *Nota sul termine “Ragion di Stato” nella “Scienza nuova” 1744*, in “BCSV”, XXVI-XXVII (1996-1997), p. 353-356, e, da ultimo, R. Ruggiero, *Nova scientia tentatur, cit., passim*.

¹⁸ Sn44, p. 86; ed. Battistini, p. 540 [328].

Ecco che il formalismo rappresenta il vincolo assiologico messo a disposizione degli eroi dal disegno provvidenziale per scongiurare la violenza e l'entropia civile ("perchè non prorompevano in *piati, risse et uccisioni*"¹⁹) e per il mantenimento della giustizia. Questa funziona, si legge nel *De uno*, come "un regolo ferreo" "che rimanendo inflessibile e mai le piegature dei corpi assecondando, gli costringe ad adattarsi a lui"²⁰; un regolo ferreo naturalmente necessario, secondo Vico, prima che ne sopraggiunga un altro di ben diverso materiale, flessibile e duttile, a rappresentare l'equità naturale e la *prudentia*²¹. La sapienza eroica, di cui l'umanità ha già due volte sperimentato le asprezze, è quella di chi rispetta la lettera e, come Ulisse, "sempre parla sì accorto, che consiegua la propostasi utilità, serbata sempre la proprietà delle sue parole".

I *secundi iudizij*, per la recente origine de' *iudizij divini*, furono tutti *ordinarij*, osservati con una somma *scrupolosità di parole*, che da' *giudizi*, innanzi stati, *divini* dovette restar detta *religio verborum*; conforme le *cose divine* universalmente son concepute con *formole consagrate*, che non si possono d'una *letteruccia* alterare; onde delle *antiche formole dell'azioni* si diceva, *qui cadit virgula, caussa cadit*. Ch'è 'l *Diritto Naturale delle Genti Eroiche*, osservato naturalmente dalla *Giurisprudenza Romana Antica*, e fu il *fari del Pretore*, ch'era un parlar inalterabile [...] donde poi fu detto *Fatum* sopra le cose della Natura *l'ordine ineluttabile delle cagioni*, che le produce, perchè tale

¹⁹ Sn44, p. 293; ed. Battistini, p. 885 [966].

²⁰ "*Aequitas Civilis Regulae Ferreae similis*. Unde conceptas verborum Formulas religiose custodiebant atque ad eas, tanquam ad *regulam Ferream*, quae ad se corpora, non se ad corpora dirigit, caussas accommodabant" (*De uno* I CLXXVII, p. 144; trad. it., p. 258-259).

²¹ Si tratta del celebre *topos* del regolo lesbio, "illa Lesbiorum flexili, quae non ad se corpora dirigit, sed se ad corpora inflectit" *De nostri temporis studiorum ratione* (1709) (d'ora in avanti *De rat.*) VII, in G. Vico, *Il metodo degli studi del nostro tempo*, introduzione e cura di F. Lomonaco, Napoli, Quaderni di Logos 4, 2010, p. 118. La stessa definizione è in *De uno* I CLXXXVII. Cf. *Inst.* 22: "rigida frangi et satius esse leges flecti, itaque lege uti regula Lesbia utendum esse, quae se ad corpora, non ad se corpora dirigit" (che ciò che è rigido si spezza e che è preferibile che le leggi si adattino e che di esse ci si serva come del regolo lesbio, che si conforma alle cose e non adatta a sé le cose) (trad. di G. Crifò). Cf. G. Giarrizzo, "*Aequitas*" e "*prudentia*". *Storia di un topos vichiano*, in Id., *Vico, la politica e la storia*, Napoli, Guida, 1981, p. 172-174.

sia il *parlare di Dio*: onde forse agl'*Italiani* venne detto *ordinare*, ed in ispezie in ragionamento di *Leggi*, per dare comandi che si devono necessariamente eseguire²².

Nel diritto naturale delle “genti eroiche”, dunque, il criterio formale ha la forza della coercizione e della necessità sacrale; la “formola”, come il regolo di ferro, costringe i fatti a modellarsi su di essa, sanziona gli accordi tra gli uomini e stabilisce il tenore degli eventi. Non può cadere nemmeno una virgola, poiché non è lecito intaccare il segno del *fari* divino, l’ineluttabile volere, il *fato*²³.

È il principio che si traduce nel lapidario comando delle XII Tavole: *uti lingua nuncupassit, ita ius esto*. “Quello che la lingua ha pronunciato, sia diritto”: il requisito della giustizia antica viene espresso così nella tagliente frase che, affermando, afferma se stessa in quanto legge.

Vale la pena di osservare che ancora oggi gli studiosi del diritto romano confermano la correttezza delle insistite affermazioni vichiane intorno all’intaccabilità della formula quale vincolo ascrivibile alle istituzioni religiose più remote e prerequisito della continuità e solidità della gestione della giustizia. Per esempio ne offre conferma Ernesto Bianchi per cui “si ammette in campo romanistico che il formalismo caratterizzante il diritto romano arcaico sia da riconnettersi a quello che permea il diritto sacro” sottolineando “il parallelismo tra le formule e le rigide forme della sfera sacrale, ed in particolare del diritto sacro, e le formule e le rigide forme del diritto laico”²⁴. Alla base di tali considerazioni vi è la convinzione “che forme e formule, sia di diritto sacro che di diritto laico, trovino origine in credenze magiche o in supposte forze trascendenti”. Sono da ritenersi

²² Sn44, p. 292-293; ed. Battistini, p. 884-885 [965].

²³ “Grazie ai suoi geniali per quanto imprecisi rimandi etimologici Vico dimostra così che dalla voce *fas* deriva anche ‘*fatum*’, il decreto divino, e prima ancora di esso il ‘*fas*’ che è *jus* immutabile, emanazione divina, che ha implicito in sé il diritto umano, mentre lo *jus*, diritto umano positivo, rivela nella stessa etimologia la propria origine divina, se è vero, come lo è per Vico, che è la forma contratta di *Jous*, collegato a *Jupiter*” (A. Scognamiglio, *Religione e diritto nel De uno*, in “BCSV”, XXXIV, 2004, p. 109).

²⁴ E. Bianchi, *Fictio iuris, cit*, p. 35.

loro “caratteristiche essenziali l’unità dell’atto e la scrupolosa sequenza di gesti, suoni, parole e pause di silenzio”²⁵.

Si tratta di un vincolo che secondo Vico interessa innanzi tutto la voce, giacché nel tempo in cui i giureconsulti erano “i vati dei Romani”, “gli oracoli della città”, i responsi venivano pronunciati appunto a voce; le formole sacre erano scandite da precise misure, configurandosi come veri e propri canti: quelle antiche leggi, leggiamo nel *De uno*, erano governate da un “regolato numero ed una certa ritmica proporzione [...] ed erano accompagnat[e] dal suono degli strumenti”²⁶. Se dal canto e dal metro, come Vico spiegherà nel Libro Secondo dell’ultima *Scienza nuova*, incominciano a formarsi i primi enunciati dell’umanità, da quel tempo feroce e fantastico proviene il *carme*, destinato a fissarsi nei secoli quale espressione poetica. Il numero regolato e la ritmica proporzione, che rappresenterà il vincolo formale per eccellenza del discorso in versi, coincide dunque all’origine con il vincolo formale delle sacre parole, con la durezza inalterabile del responso.

Non solo il discorso versificato, ma anche la rappresentazione teatrale è protagonista della storia della sapienza giuridica raccontata da Vico: tra le più belle pagine della *Scienza nuova*, si può annoverare il Corollario del Libro Quarto intitolato “Il Diritto Romano antico fu un serio Poema e l’antica giurisprudenza fu una severa Poesia, dentro la quale si trovano i primi dirozzamenti della Legal Metafisica; e come

²⁵ *Ivi*, p. 36-37. Anche Franco Todescan afferma che “nessun principio come quello della forma è stato nel diritto romano così lucidamente perseguito, nessuno ha forse raggiunto una realizzazione così vasta e profonda. Alla forma spetta, già nell’antico *ius Quiritium*, una funzione vitale, quella di assicurare la certezza del diritto: e in questo è dato riconoscere un motivo sintomatico. La forza del progresso giuridico riposa cioè sulla continuità storica, nell’intreccio indissolubile che avvince il presente al passato. E la forma offre un contributo determinante ad assicurare questa conformità: a differenza dei mutevoli, e talora insondabili, elementi interiori, nel suo costante riprodursi la forma degli atti giuridici permane visibile, e in essa il popolo acquista consapevolezza della continuità storica”. (F. Todescan, *Diritto e realtà. Storia e teoria della fictio iuris*, Padova, Cedam, 1979, p. 19). La conservazione della lettera del testo, che Vico ha visto rispettato con religiosa osservanza nelle antiche formole, si radica così nel profondo bisogno di permanenza e identità espresso dal consorzio civile.

²⁶ “Ita prisci *Jurisconsulti carminibus* responsa dabant; ut de legum formulis supra diximus; in quibus si quis hos Poëticos numeros non sentiat, is ne eos quidem audiat in *Carminum Saliarum* fragmentis: quae tamen ad symphoniam caneant. [...] ut *Jurisconsulti* videantur esse *Divini*, seu *Vates Romanorum*”. (*De uno* I CLXXXIII 10, p. 154; trad. it., p. 268-271).

a' Greci dalle Leggi uscì la filosofia". Qui l'autore descrive, attraverso i consueti nastri etimologici, l'origine della nozione giuridica di "persona", legandola alle "maschere" dei padri di famiglia adunati nel foro:

Si portarono in piazza tante *maschere*, quante son le *persone*, ché *persona* non altro propriamente vuol dire che *maschera*; e quanti sono i *nomi*, i quali, ne' tempi de' *parlari mutoli*, che si facevan con *parole reali*, dovetter essere l'*Insegne delle famiglie* [...]; e sotto la *persona* o *maschera* d'un *Padre d'una famiglia* si nascondevano tutti i *figliuoli*, e tutti i *servi* di quella; sotto un *nome reale* ovvero *Insegna di casa* si nascondevano tutti gli *agnati* e tutti i *gentili* della medesima [...]. La cui ragione esce da' *Principi della Poesia* che si sono sopra truovati; che gli *Autori del Diritto Romano*, nell'età, che non potevano intendere *universali intelligibili*, ne fecero *universali fantastici*; e come poi i *Poeti per arte* ne portarono i *Personaggi* e le *maschere* nel *Teatro*; così *essi per natura* innanzi avevano portato i *nomi* e le *persone* nel *Foro*. [...] Perchè *persona* [...] dev'esser venuto da *personari* [...] *vestir pelli di fiere* [...] e da tal origine del verbo [...] congetturiamo che gl'*Italiani* dicono *Personaggi* gli uomini d'alto stato e di grande rappresentazione. [...]

[...] e dalle *maschere*, le quali usarono tali Favole Dramatiche e *vere* e *severe*, che furon dette *PERSONAE*, derivano nella dottrina *De Jure Personarum* le *prime Origini*²⁷.

Che la questione dell'etimo di *persona* stia molto a cuore al filosofo trova conferma anche nelle tracce che essa lascia all'interno dell'epistolario vichiano. In particolare ricordiamo la lettera a Giuseppe Pasquale Cirillo del 30 agosto 1733 in cui Vico ne discute con il giovane collega²⁸.

Mi è pervenuto all'orecchio una voce sparsa falsamente per la Città, ch'io, con un breve ragionamento estemporaneo avessi notato d'errori l'eruditissimo ragionamento dintorno alle maschere degli

²⁷ Sn44, p. 317-319; ed. Battistini, p. 924-925; 926 [1033-1034; 1037].

²⁸ Sulla figura di Giuseppe Pasquale Cirillo (1709-1776) cf. la voce a cura di R. Ajello nel *Dizionario Biografico degli Italiani* (vol. 25, 1981) (<http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-pasquale-cirillo_%28Dizionario-Biografico%29/>).

Antichi, che V(ostra) S(ignoria) fece nell'Accademia, la qual si tenne in casa della Signora Duchessa di Marigliano: la qual voce io ho udito con mio sommo rammarico; perche di troppo mi offende nella parte del buon costume: che io, dopo di aver domandato da voi tanto mio amico la buona licenza di ragionar' alcun'altra cosa d'intorno alla stessa materia, e riportatala da Voi con sommo vostro piacere; senza niuna necessità avessi voluto riprendere il Ragionamento vostro, ch'aveva riportato gli applausi di tutti gli Uditori, tra' quali erano molte nobilissime, e dottissime persone di questa Città. Ma io non altro feci, che vi aggiunsi tre cose, che Voi per brevità tralasciaste. Una fu d'intorno alla prima maschera, che dovette trovarsi al Mondo, e ragionai, che fu quella di Satiro: l'altra dintorno all'etimologia della voce *Persona*; la quale e la quantità della di lei sillaba di mezzo nega aver potuto venire dalla voce *Personare*, risuonar dappertutto, e la picciolezza de' primi teatri non lo richiese: e pruovai, ch'ella venisse dall'antico *Personari*, di cui è rimasto *Personatus*, per mascherato, che avesse significato appo i primi Latini vestir di pelli: e l'ultima fu dintorno alla difficoltà dell'intendere, come nelle Favole drammatiche Greche, e Latine si leggano gl'istrioni cangiar sembiante sopra le scene, quando recitavano mascherati. Questo è anzi adornare, che riprendere i componimenti fatti da altrui. L'ho voluto scrivere a V(ostra) S(ignoria) perch'ella stessa me ne giustifichi appresso coloro, i quali, non essendovi intervenuti, avranno per avventura dato credito a cotal voce: e le bacio riverentemente le mani

Casa, 30 agosto 1733

Di V(ostra) S(ignoria)
Divotis(simo) et Obligatis(simo) Serv(itore)
Giambattista Vico²⁹

Maschere e personaggi “portati per arte” in teatro provengono dunque secondo Vico da “nomi” e “persone” riunitisi in piazza a marcare l'autorità delle decisioni politiche e a tracciare la cornice cerimoniale entro cui tali decisioni si possano attuare. E ancora, afferma il filosofo: dalle

²⁹ G. Vico, *Epistole. Con aggiunte le epistole dei suoi corrispondenti*, a cura di M. Sanna, Napoli, Morano, 1992, p. 173.

maschere, dette *personae*, “usate nelle favole drammatiche vere e severe, hanno origine quelle persone di cui si tratta appunto nella dottrina *De Jure Personarum*”. Prima che concetto (“universale intelligibile”), la persona è una maschera che raccoglie gli individui di una medesima famiglia. La maschera è qui come l’insegna delle famiglie, come l’universale fantastico³⁰.

Da qui deriverà poi la nozione di “persona giuridica”. E anche sotto questo profilo i moderni filosofi del diritto mostrano di non contraddire le affermazioni di Vico. Come spiega per esempio Francesco Galgano, la moderna nozione di “persona giuridica”, tuttora accolta nel diritto contemporaneo, è in realtà una metafora, originata da un’antica finzione. “Il concetto di persona, che il diritto romano classico aveva utilizzato per designare gli esseri umani, viene esteso nel Medioevo alle organizzazioni collettive, ancora indicate con il nome romanistico di *universitas*”³¹. Per esempio, nel Trecento, Bartolo di Sassoferrato afferma: “*universitas proprie non est persona, tamen hoc est fictum positum pro vero, sicut ponimus nos iuristae*”³². Il presupposto dal quale Bartolo muove, spiega Galgano, “è che solo gli esseri umani sono, propriamente, persone, ossia tali nel mondo della realtà naturale; sicché la concezione delle collettività organizzate come altrettante persone è una finzione creata dai giuristi, e valida solo, in quanto *fictio iuris*, ai limitati fini del diritto”. È “*imago quaedam*”, secondo la definizione di Baldo³³. “Solo fra il Seicento e il Settecento, entro la generale risistemazione dell’intero scibile giuridico cui attende la Scuola del diritto naturale, la *persona ficta* diventa una vera e propria persona: la metafora [...] si traduce in realtà, e alla *persona naturalis* viene da Grozio affiancata, con tendenziale parità di diritti e doveri, la *persona moralis*”. “Di conseguenza il ‘come se’, sottinteso a ogni metafora, e a ogni *fictio*

³⁰ Cf. a questo proposito i due fondamentali saggi di A. Battistini, *Scrivere per immagini: scienza dei segni e imprese araldiche; Alle origini dell’universale fantastico*, in Id., *Vico tra antichi e Moderni*, Bologna, il Mulino, 2004, p. 133-173; 175- 199.

³¹ F. Galgano, *Le insidie del linguaggio giuridico. Saggio sulle metafore nel diritto*, Bologna, il Mulino, 2010, p. 25.

³² *Ibidem*, con riferimento a Bartolus a Saxoferrato, *Prima super Digesto veteri*, Ludguni, 1533, fo. 205.

³³ *Ibidem*, con riferimento a Baldus de Ubaldis, *Codicis Commentaria*, Venetiis, 1590, a 7.53.5., n. 11.

iuris, è convertito in un ‘è’: le organizzazioni collettive ben possono, ma solo per i fini del diritto, essere riguardate quali persone”³⁴.

Ed è proprio sulla funzionalità civile del “come se” che si basa la “chiave maestra” della scienza nuova di Vico. Nel tempo, egli scrive, la ferocia comincia a mitigarsi, e si apre il varco, lentamente, una diversa conduzione della giustizia. Alla forza vera subentra la forza finta; la violenza viene esorcizzata attraverso la sua “imitazione”, per mezzo di una rappresentazione rituale che reca in sé il ricordo dell’antica costumanza, ma ne scongiura gli effetti più rovinosi³⁵. Conseguentemente, il diritto di proprietà si evolve con la rinuncia all’azione fisica e la sua sostituzione con il gesto imitativo³⁶.

Partecipe della stessa evoluzione che conduce dalla violenza agli atti simbolici, nel diritto romano arcaico compare la *fictio*, sorta per alleviare il disagio di fronte alla crudezza di un atto che è sentito come sempre più inaccettabile. La parte per il tutto, quindi il simbolo, suppliscono l’intero di una cerimonia che ha perso ormai la sua giustificazione.

³⁴ Così Galgano commenta le conseguenze tutt’ora attuali di questa “traslazione” dal “come se” all’“è”: “Irragionevole è però il prendere sul serio la metafora e proclamare che sempre e a tutti gli effetti le persone giuridiche sono persone, i titoli di credito sono cose mobili, i beni immateriali sono beni. Non sembri questo un ovvio avvertimento. Grandi maestri e fior di sentenze delle più alte corti sono incorsi in un simile scambio della metafora per realtà, traendone conclusioni di diritto che avevano l’apparenza, ma solo l’apparenza, di deduzioni logicamente irreprensibili. È quanto è accaduto per la persona giuridica, alla quale giudici e dottori hanno a lungo rivendicato la natura di persona vera e propria, mentre l’esperienza mostra che essa può essere, proprio come nel senso etimologico della parola, null’altro che una maschera, dietro la quale si celano non confessabili interessi umani” (*ivi*, p. 22-35 e *passim*).

³⁵ A questo passaggio cruciale Vico dedica molto spazio della sua riflessione, per esempio il capitolo del *De uno* dedicato alle “imitazioni della violenza: la mancipazione, l’usucapione, l’obbligazione, la rivendicazione, la conserzione delle mani, la condizione” (*Imitationes violentiae: mancipatio, usucapio, usurpatio, obligatio, vindicatio, manus consortio, conditio*) (*De uno* I CXXI, p. 77; trad. it., p. 144-145).

³⁶ Cf. a questo proposito P. Guaragnella, che sottolinea “le tappe di un passaggio da un diritto di proprietà inteso come diretta responsabilità concreta e materiale degli oggetti, ad un *dominium* divenuto per la prima volta, nella riflessione dei giuristi romani, fattispecie astratta e dunque istituto giuridico. Dunque una successione cronologica di mentalità giurisprudenziali via via più raffinate ed evolute: una prima più legata ad elementi ‘tattili’, una successiva e più matura capace di razionalizzazioni tecniche” (*Dalla “politica poetica” alla “ragion di Stato”*, cit., p. 97).

Il fatto è che il rapporto con la sacralità della formola si mostra via via sempre più problematico: rispetto ai mutamenti storici sopravvenuti e alle conseguenti esigenze emerse nel corpo sociale, il precetto comincia a rivelarsi angusto. Ma pur di non intaccarlo, pur di non derogare alla lettera inviolabile, si creano situazioni immaginarie, contesti e figure fittizie che intervengono a disciplinare le nuove istanze. Già nel *De ratione*, Vico riflette sull'istituto della *fictio* e sul suo importante ruolo di mediazione tra nuove necessità imposte dalle circostanze all'interesse pubblico e privato e l'obbligo contrapposto di rispettare la legge³⁷.

La giurisprudenza antica è secondo Vico meritevole di lode perché ha conservato e salvaguardato le norme in vigore senza per questo ignorare la richiesta di equità sollecitata dagli eventi. Il cittadino romano caduto prigioniero in terra straniera, magari difendendo la patria, perdeva originariamente ogni diritto, a cominciare dalla cittadinanza. Se moriva, la sua successione testamentaria veniva automaticamente annullata. La *lex Cornelia* sopraggiunge a riparare una tale ingiustizia: con essa si finge che il *captivus* morto in prigionia, “doveva considerarsi ‘come se’ fosse morto libero *in civitate*: con questa finzione venne così assicurata la sua successione testamentaria”³⁸.

³⁷ “Ita leges ubique rigeant; adeo ut, si nedum privatorum utilitas, sed ipsa respublica aliquid contra leges recipi suaderet, id Jurisconsulti fictionibus et commentis quibusdam juris expediebant, ne jus quicquam demutaretur. Ex quo genere sunt postliminii legisque Corneliae aliaeque fictiones, et imaginariae in emancipationibus testamentisque venditiones. Ad quae si quis animum recte advertat, iuris fictiones nihil aliud, nisi priscae jurisprudentiae productiones et exceptiones legum fuisse comperiat: quibus prisca iurisconsulti, non, ut nostri leges ad facta, sed ad leges facta accomodabant. Atque in eo omnis priscae jurisprudentiae laus posita erat, nempe aliquod ejusmodi consilium comminisci, quo et leges integrae essent, et publicae utilitati consuleretur” (*De rat.* XI, p. 178-180).

³⁸ “La *lex Cornelia* si pose così al centro di un’ampia evoluzione, che coinvolse gli istituti della *captivitas* e del *postliminium*. Essa fu la viva testimonianza di una frattura che si era aperta fra la rigida prospettiva della “legalità” e quella offerta dal nuovo orizzonte ideologico, maturato sotto la pressione di decisivi influssi filosofico-culturali. Molteplici suggestioni strettamente congiunte venivano a incidere profondamente: in particolare le nuove idee umanitarie, propuginate dallo stoicismo e rapidamente diffuse nella società romana, da un lato, il mutato clima economico-politico, dall’altro lato” (F. Todescan, *Diritto e realtà*, cit., p. 28-29).

L'istituto della *fictio*, ci spiegano gli storici del diritto romano, è sovente strettamente legato a questioni di natura territoriale: per esempio la *fictio dell'ager Romanus*³⁹, o quella dell'*ager Hosticus*⁴⁰. Troviamo qui un'illuminante conferma il legame strettissimo che nel pensiero vichiano salda le origini delle forme civili – dagli embrionali atti comunicativi e dalla percezione della temporalità – al possesso del territorio⁴¹.

Ecco dunque che adeguando “non le leggi ai fatti, ma i fatti alle leggi”, i giureconsulti romani ricorrono al principio di verosimiglianza

³⁹ La *fictio dell'ager Romanus*, creata nel diritto augurale, consiste “nel considerare come territorio romano porzioni di territorio ‘straniero’. Il ricorso a questa finzione avviene quando sussista un impedimento in capo al console, o al comando militare, nell'ambito rispettivamente della *dictio dictatoris* o della *repetitio auspiciorum*, od infine in alcuni casi particolari di inaugurazioni di *templa* augurali”. “La *dictio dictatoris* deve essere effettuata dal console in territorio romano di notte, mentre intorno è tutto silenzio e dopo che sono stati tratti gli auspici. Queste le antiche forme imposte dal *mos*. Ovviamente, la *dictio* doveva presentarsi come particolarmente urgente allorché, morto un console ed assente l'altro per motivi bellici, occorresse convocare i comizi per eleggere il console mancante e, quindi, a tal fine, fosse necessario nominare un dittatore [...]. La necessità di provvedere celermente alla *dictio* urta, però, sovente con lo stato di cose. Così, in alcuni casi, accade che il console superstita, trovandosi al comando dell'esercito, sia impedito dal far immediato ritorno a Roma per procedere, nelle forme dovute, alla *dictio dictatoris*. Si deve, allora, escogitare uno stratagemma che consenta al console l'assunzione degli *auspicia* e la nomina del dittatore fuori dal territorio romano, evitando così che egli debba abbandonare l'esercito e ritornare a Roma. Lo stratagemma viene, appunto, trovato fingendo che una porzione di territorio, ove si trova il console, sia *ager Romanus*. In tal modo la *dictio* può avvenire *in castris*, fermi naturalmente tutti gli altri requisiti imposti dal costume antico” (E. Bianchi, *Fictio iuris*, cit, p. 90-91).

⁴⁰ Correlativamente simmetrica a quella dell'*ager Romanus* è la finzione dell'*ager Hosticus*. “La finzione ha lo scopo di evitare l'effettiva missione dei feziali sino ai confini del territorio della nazione cui si intendeva dichiarare guerra. La rigida e complessa procedura [...] poteva anche imporre ai sacerdoti di compiere numerosi viaggi di andata e ritorno da Roma al territorio nemico. Si porta allora un soldato nemico in uno spazio circoscritto, per esempio il circo Flaminio, e si svolge la procedura fingendo di trovarsi in campo nemico: ‘*ut quasi in hostili loco ius belli indicendi implerent*’” (*ivi*, p. 113-114). Anche nell'ambito del diritto feziale si registrano dunque casi di finzioni (“Il Collegio feziale ha funzioni che potremmo definire, pur con le cautele necessarie, di diritto internazionale. Fra le altre competono al Collegio la cura sulla legittimità formale della dichiarazione di guerra e quella, sempre formale, di concludere *foedera*”) (*ivi*, p. 111-112).

⁴¹ Sulle varie modalità dell'assetto spaziale nell'economia della *Scienza nuova*, mi si permetta di rinviare al mio lavoro S. Sini, *Figure vichiane. Retorica e topica della “Scienza nuova”*, Milano, Led-Il Filarete, 2005, dove tuttavia non avevo ancora riflettuto in modo approfondito sul ruolo della *fictio iuris* da questo punto di vista.

(al “come se”), modellano la realtà (fingono), e garantiscono così la sopravvivenza dell’ autorità e della ponderatezza del diritto. Ecco perché il diritto antico “fu tutto pieno di finzioni”⁴².

Se secondo Vico il gesto poetico inscritto nella *fiction* nasce allo scopo di attenuare la rigidità della legge senza intaccarla, anche gli studi odierni confermano tale origine. Riferisce per esempio Franco Todescan, rinviando alle classiche ricerche di Gustav Demelius⁴³, che la finzione giuridica “sarebbe penetrata nel diritto romano ‘laico’ [...] attraverso il *ius pontificium*. Del fondamento magico-sacrale di questo, essa costituiva quasi il naturale prolungamento: per suo mezzo, infatti, i sacrifici umani poterono essere gradualmente sostituiti con sacrifici ‘fittizi’ di oggetti di minor valore”. “Era questa”, spiega Todescan,

l’espressione di un simbolico primitivo, consistente nel mettere al posto dell’ animale “reale” dei simulacri di argilla o di cera, considerati

⁴² “Hinc *Jus Antiquum Romanum fictionibus totum scaten*s: appellatione autem *Juris Civilis Romani* et *ius Praetorium* heic amplector, quod sane *Juris romani* universi pars quaedam fuit. Hinc in quamplurimis caussis conceptos pro natis, vivos pro defunctis, defunctos pro vivis haberi; quemque tria capita gerere; filios, servos in acquisitionibus sub parentum vel dominorum persona latere; alios gerere aliorum personas; tempora, quae nondum transierunt, produci; tempora, quae iam transierunt, retroagi; tempora dissita coniungi, tot iura personata, nuda nomina sine re, nuda iura sine honorum commodis; tot imaginarias venditiones et simulatas violentias iure civili, tot actorum rescissiones et in integrum restitutiones iure praetorio celebrari” (*De uno* I CLXXXII, p. 149-150). Trad. it., p. 262-263: “Quindi ad ogni passo del diritto romano antico incontransi soprabbondevoli le finzioni, e giova avvertire che nel diritto romano va compreso anche il gius pretorio, il quale ne forma parte essenzialissima. Perciò ritrovansi i parti concepiti avuti per figlioli già nati; i vivi tenuti per defunti, ed i defunti per vivi; un solo capo colle qualità di triplice persona; ascosi nelle acquisizioni i figliuoli ed i servi sotto la persona dei genitori e dei padroni; una persona figurandone un’altra; i tempi non ancora avvenuti o già decorsi fatti presenti; congiunti i tempi distanti; personificati molti diritti; nude appellazioni d’ogni reale esistenza sprovvedute; nudi diritti, senza che lor corrisponda alcuna accomodazione di beni; molte vendite immaginarie; et hansi eziandio le simulate violenze praticate nel gius civile con ogni solennità di forme, ed anche nel gius pretorio le rescissioni di atti e le integrazioni”. Sul ruolo del pretore, cf. F. Todescan, *Diritto e realtà*, cit., p. 37-54, e in particolare, sulle finzioni pretorie, p. 40-54. Sul significato del pretore nel pensiero politico vichiano, cf. M. Riccio, *Nota sul termine “Ragion di Stato”*, cit., p. 19; 43 e *passim*.

⁴³ G. Demelius, *Die Rechtsfiktion in ihrer geschichtlichen und dogmatischen Bedeutung*, Weimar, 1858, ptc. § 4. In riferimento alle ricerche sulla *fiction iuris* quest’opera è da più parti considerata a tutt’oggi fondamentale, sia pure con correzioni e aggiornamenti.

nel rituale pontificale come equivalenti all'oggetto rappresentato: in tale procedimento, secondo il Demelius, sarebbe da scorgere il fondamento religioso della *fictio*.

Lo studioso fa notare poi che una volta che certi principi sparsi del cerimoniale religioso si sono trasformati in un sistema organico di simulazioni,

“si comincia a intravedere quel carattere di equiparazione normativa, che può segnare il passaggio dal ‘simbolo’ alla finzione giuridica in senso stretto. In tale prospettiva sono da intendere le celebri espressioni del *ius sacrum* romano: ‘*in sacris simulata pro veris accipiuntur*’ e ‘*quod dictum est quasi actum, videatur etiam actum*’, che indicano la matrice di rappresentazioni magico-simboliche quali si sono potute conservare, laicizzate, anche nel *ius civile*”⁴⁴.

Approfondisce la questione Ernesto Bianchi, che vede anch'egli nell'evoluzione della prassi sacrificale in direzione simbolica l'origine della *fictio*, per cui il formarsi di un “principio di elusione sostanziale ma non formale”⁴⁵ ha luogo con una serie di fenomeni sostitutivi attuati nei riti nella maggior parte dei casi per renderli incruenti. Analizzando le fonti che attestano tali sostituzioni e mettendo a fuoco i criteri che ad esse presiedono, lo studioso, che non cita Vico, ne ribadisce tuttavia la fondamentale scoperta.

A proposito della *Procuratio*, per esempio, Plutarco, Ovidio e Arnobio⁴⁶ mostrano che

il rito purificatorio che, dopo la caduta di un fulmine, doveva compiersi con offerte a Giove di cipolle, capelli e sardine, trae fondamento da una trattativa svoltasi fra il dio stesso, che pretendeva che l'espiazione avvenisse per mezzo di sacrifici umani, ed il re Numa, che ricercava soluzioni alternative.

⁴⁴ F. Todescan, *Diritto e realtà*, cit., p. 21 n. (con rinvio a Kaser, *Das altromische Ius. Studien zur Rechtsvorstellung und Rechtsgeschichte der Römer*, Göttingen 1949, p. 347 ss.).

⁴⁵ E. Bianchi, *Fictio iuris*, cit., p. 40.

⁴⁶ Plutarco, *Numa*, 15; Ovidio, *Fasti* 3, 339-44; Arnobio, *Adversus Nationes*, 5, 1.

Alla fine Giove finisce per accettare *capilli e cepa per capita*, κεφαλόι (sardine) per κεφαλαί (teste)⁴⁷.

Il criterio sotteso a queste sostituzioni, degno di venire accolto fra le pagine di Jacques Lacan, è con tutta evidenza di natura retorica: si tratta infatti in questi come in molti altri casi che ci riferisce Bianchi di un principio analogico, per associazione fonetica, somiglianza esteriore, ambiguità, contiguità ecc⁴⁸. Per addomesticare la ferocia senza infrangere la legge feroce, il genere umano sostituisce, sposta, gioca con i suoni, trova somiglianze. Con le metafore e i traslati anche le narrazioni, piccole storie, storie semplici, nascono dalla paura e dalla volontà di esorcizzarla. Nel rispetto della forma.

La *fictio iuris*, scrive Franco Todescan,

viene introdotta, e poi usata con vigile consapevolezza, dagli organi fondamentali dell'ordinamento romano: legislatore, pretore, giureconsulti. Essa fa parte del tessuto più intimo di tutta l'esperienza giuridica di Roma; nasce e si attua nelle molteplici forme che le esigenze

⁴⁷ E. Bianchi, *Fictio iuris*, cit., p. 46-47. Similmente, durante i *Saturnalia* (festeggiati fra il 17 e il 23 dicembre), “funzione di sostituzione di sacrifici umani è attribuita dalla tradizione alle effigi umane gettate nel Tevere ed alle candele bruciate. [...] Secondo la versione varroniana, riferita da Macrobio, i Pelasgi, giunti nel Lazio ritennero di doversi attenere al responso di Apollo che imponeva loro di Sacrificare a Dite teste umane e a Saturno uomini: [...] La tradizione riportata individua in Ercole il personaggio che consentì il mutamento del rito in forma incruenta; l'escamotage suggerito dal semidio è basato sull'ambivalenza in greco, ed ancor più in dorico, del termine φῶτα che, oltre al significato di ‘uomo’, ha anche quello di ‘luci’”. E ancora, durante il rito delle *Fabariae*, celebrato alle calende di giugno, si offrivano a Carna, dea degli inferi, fave, farro e lardo affinché “fossero allontanati i mitici uccelli *striges*, avidi, secondo la tradizione del sangue degli infanti”: qui l'oggetto sostitutivo, “è scelto in funzione di un qualche elemento di somiglianza fisica (è il caso delle fave con la loro conformazione fetale”. Mentre per placare le stesse belve infernali la nutrice di Proca chiede aiuto a Cranais che le consiglia di offrire le viscere crude di una porca (Ovidio, *Fasti* 6 143 ss), dove si può osservare che il nome dell'animale è anagramma del nome della neonata (E. Bianchi, *Fictio iuris*, cit., p. 47-50 e n).

⁴⁸ Ma prima di scomodare Lacan si potrebbe richiamare Aristotele sia riguardo della *Retorica* sia al *De memoria e reminiscentia* 452a 16-25, in cui il filosofo mostra come la memoria proceda “prendendo le mosse da qualcosa di simile o di contrario o di strettamente connesso”. Questo passo è stato descritto come la prima formulazione del principio di associazione per somiglianza, diversità contiguità. In particolare l'associazione per contiguità e somiglianza è al lavoro in quel meccanismo analogico-proiettivo che sta alla base delle principali figure retoriche come la metafora o la metonimia.

storico-sociali spontaneamente impongono. E se queste inesauribili forze di creazione giuridica sollecitano profonde trasformazioni nei contenuti, l'indispensabile garanzia di certezza esige il rispetto delle forme. In questa antinomia è forse da ravvisare la sorgente prima dell'uso della *fiction*, che si rivelerà un duttile strumento per l'evoluzione di tutto il diritto romano. Attraverso la *fiction*, l'intervento di giuristi e magistrati, nel dare una regolamentazione agli interessi dei *cives*, facilita, di fronte a talune asprezze dell'antico *ius civile*, la protezione dei nuovi rapporti. Il legislatore, la giurisprudenza e il pretore, grazie all'impiego sagace di multiforimi strumenti tecnici, fra cui in primo luogo le finzioni, aiutano il diritto nella sua evoluzione, adeguandolo alle nuove necessità⁴⁹.

L'intuizione di Vico sta nell'aver compreso che questo "strumento tecnico" del diritto antico è costitutivamente imitazione della natura, attività poetica, *inventio*. Che le *fictiones* nascono come gli universali fantastici dall'esperienza percettiva, dai trasporti della topica sensibile; che i personaggi e gli scenari di cui abbonda il diritto romano sono consustanziali ai personaggi e agli scenari della poesia. E che dunque il Gius civile antico, attraverso cui "la verità irrompeva di mezzo alla certa e determinata espressione della legge", "è la simbolica figurazione del gius naturale", e "l'antica giurisprudenza è quasi un poema", come già leggiamo nel *De uno*⁵⁰.

⁴⁹ F. Todescan, *Diritto e realtà*, cit., p. 21-22.

⁵⁰ "*Jus Civile antiquum Juris Naturalis Fabula – Per certum erumpit verum – Jus civile antiquum imitatur naturam. Prisca Jurisprudencia Poëma quoddam. Sed per has omnes Juris Civilis antiqui fictiones, quas ex latiori genere, cum Justiniano in Institutionum Proemio JURIS ANTIQUI FABULAS dixeris, et per quas Jurisprudentes Juris Civilis certum curabant, per eas ipsas fictiones et fabulas, Juris naturalis verum erumpebat. Quare quod in specie dicitur de adoptione eam imitari naturam, id ex genere universo de omni Jure Civili antiquo dicere quis potest, et quam acute tam vere conficere priscam Romanorum Jurisprudenciam, POEMA quoddam fuisse, quod primum juris naturalis gentium, deinde iuris naturalis philosophorum, perpetuam fabulam sub innumeris et variis personis egit, cum Romani Juris decoro, sive ipsarum legum gravitate et constantia*" (*De uno* I CLXXXII, p. 150). Trad. it., p. 262-265: "Giustiniano nel proemio delle *Institutiones* nominò "favole del diritto antico" tutte le finzioni del gius civile; e quantunque i giureconsulti abbian sempre voluto ad esse scrupolosamente attenersi, perché volevan riguardare al determinato e stretto tenore della legge, nondimeno di mezzo a queste favole ed a queste finzioni sempre irrompeva e facevasi strada la verità del diritto naturale. Ciò che fu detto in ispecie

Nella collisione verificatasi fra parola e esistenza, la seconda viene sottoposta a una totale ristrutturazione. Prima che faccia la sua comparsa il regolo di Lesbo, flessibile e duttile, e mentre quello vigente è ancora ferreo, la *fictio iuris* rende elastica la realtà, la dilata con la creazione di nuove configurazioni ontologiche; in questo spazio ibrido, regno del verosimile, fa capolino l'equità naturale⁵¹. “Perciò anche sotto a tutte le finzioni legali, che tutte nel diritto volontario si ritrovano”, scrive ancora Vico, “sussiste sempre un elemento di verità introdotto dalla ragione”⁵². La verità zampilla, paradossalmente, dalla finzione. Da un “mondo possibile”, la cui esistenza è *factum*, “dipende”, vale a dire, dall’“attività” dei suoi creatori⁵³. Le personificazioni, i costrutti temporali, gli eventi immaginari,

dell'adozione ch'ella era un'imitazione della natura, puossi dire in modo generico di tutto il gius civile antico, conchiudendo con acutezza e con verità che la prisca giurisprudenza dei Romani figurasse un poema, nel quale fu in prima rappresentata la favola del gius naturale delle genti, e poscia quella del diritto naturale dei filosofi, figurando in quel poema variati ed innumerevoli personaggi colla maestà della ragion civile romana, cioè colla gravità e la costanza delle romane leggi”. Cf. F. Todescan, *Diritto e realtà*, cit., p. 15 n., in cui si attesta l'uso della *fictio* nella prassi giuridica sumero accadica del II millennio a.C proprio come ricorso all'adozione per aggirare l'inalienabilità dei beni di natura feudale.

⁵¹ Sulla “concezione ‘classica’ (presente già nei giuristi romani)” della *fictio iuris*, in cui “veniva messo in risalto lo stretto legame con la natura dei fatti e con l'equità (‘omnis fictio est introducta ex quadam naturali aequitate’, affermava Bartolo)”, cf. *Diritto e realtà*, cit., p. 4, con rinvio a Bartolus de Saxoferrato, *In primam Digesti Novi partem commentaria*, Ludguni, 1581, ad l. *Si is qui pro emptore, ff. De usucapionibus et usurpationibus* (D. 41.3.15) n. 2.

⁵² “*Quare vel omnibus fictionibus, quae omnes juris voluntarii sunt [...] subest aliquod verum ratione dictatum*” (*De uno* I LXXXIII, p. 53; trad. it., p. 101).

⁵³ Si allude qui al complesso problema della semantica della finzione e alla soluzione prospettata da Brioschi di una “l-esistenza”, o esistenza linguistica (nozione mutuata da Andrea Bonomi, ma diversamente declinata), che “non è un'esistenza ‘oggettiva’, ‘creata’ dal testo ma al tempo stesso imprigionata nel testo. Essa dipende dalla nostra attività metalinguistica, che è appunto un'attività, una nostra attività. Per quanto vincolata al linguaggio [...] l'esistenza può prendere forma solo in una dimensione pragmatica. E se la dimensione pragmatica è costitutiva, allora la *suspension of belief* è pienamente legittima” (F. Brioschi, *Semantica della finzione*, in Id., *Critica della ragion poetica e altri saggi di letteratura e filosofia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002, p. 216). Sulla finzione e la questione dell'illusione e del sostituto, con riferimento a Vico, cf. A.M. Iacono, *L'illusione e il sostituto. Riprodurre, imitare, rappresentare*, Milano, Bruno Mondadori, 2010; sulla finzione e la semantica dei mondi possibili cf. N. Goodman, *Ways of Worldmaking*, Indianapolis, Hackett, 1978, it. *Vedere e costruire il mondo*, trad. dall'inglese di C. Marletti, Roma-Bari, Laterza, 1988; K. Walton, *Mimesis as Make-Believe: on the Foundations of the Representational Arts*, Cambridge (Mass), Harvard University Press, 1990; A. Voltolini,

le “favole”, insomma, che costellano la giurisprudenza antica, esplorano il reale e lo rendono conoscibile.

Per questi stessi Principj, perché non intendevano *forme astratte*, ne immaginarono forme corporee, e l’immaginarono, dalla loro natura, *animate*. E finsero *l’Eredità signora delle robe ereditarie*; ed in *ogni particolar cosa ereditaria* la ravvisavano *tutta intiera*; appunto come una *gleba*, o *zolla* di podere, che presentavano al Giudice, con la *formola della Revindicazione* essi dicevano HUNC FUNDUM: e così, se non intesero, sentirono rozzamente almeno, ch’i *diritti* fossero *indivisibili*. In conformità di tali nature *l’Antica Giurisprudenza* tutta fu *Poetica*; la quale fingeva i *fatti non fatti*, i *non fatti fatti*, *nati gli non nati ancora*, *morti i viventi*, *i morti vivere nelle loro giacenti eredità*: introdusse tante *maschere vane senza subbietti*, che si dissero *jura imaginaria*, ragioni favoleggiate da fantasia: e riponeva tutta la sua *riputazione* in trovare sì fatte *favole*, ch’alle *leggi* serbassero la *gravità* ed ai *fatti* ministrassero la ragione: talché tutte le *finzioni* dell’*Antica Giurisprudenza* furono *verità mascherate*; e le *formole* con le quali *parlavan le leggi*, per le loro *circoscritte misure di tante e tali parole* – né più, né meno, né altre – si dissero *carmina* [...]. Talché tutto il *Diritto Romano Antico*, fu un *serioso Poema*, che si rappresentava da’ Romani nel *Foro*, e *l’Antica Giurisprudenza* fu una *severa poesia*⁵⁴.

Data de registro: 18/02/2014

Data de aceite: 23/04/2014

Finzioni. Il far finta e i suoi oggetti, Roma-Bari, Laterza, 2010. Sulla finzione e la semantica dei mondi possibili in riferimento alla finzione letteraria, cf. M.-L. Ryan, *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*, Bloomington, Indiana University Press, 1991; A. Bonomi, *Lo spirito della narrazione*, Milano, Bompiani, 1994; M. Botto, *Personaggio e semantica narrativa*, in F. Fiorentino – L. Carcereri (a cura di), *Il personaggio romanzesco. Teoria e storia di una categoria letteraria*, Roma, Bulzoni, 1998, p. 171-189; L. Doležel, *Heterocosmica. Fiction and Possible Worlds*, Baltimora, The John Hopkins University Press, 1998, it. *Heterocosmica. Fiction e mondi possibili*, trad. dall’inglese di M. Botto, Milano, Bompiani, 1999; Th. Pavel, *Fictional Worlds*, Cambridge (Mass)-London, Harvard University Press, 1986, it. *Mondi di invenzione. Realtà e immaginario narrativo*, a cura di A. Carosso, Torino, Einaudi, 1993.

⁵⁴ Sn44, p. 318; ed. Battistini, p. 925-926 [1035-1037].

VICO E LA SCIENZA DEI GIGANTI: IMPLICAZIONI PER L'ANALISE DELLA CULTURA BRASILIANA

*Sertório de Amorim e Silva Neto**

RIASSUNTO

Questo saggio si propone di mettere in relazione due differenti tradizioni del pensiero occidentale di epoche e aree geografiche diverse: il pensiero di Vico e quello brasiliano di Buarque e di Flusser. Tema di Vico che ritorna in questi autori è l'indagine di una natura umana forgiata dagli imperativi della selva cioè, di un uomo plasmato dall'interazione con un cosmo naturale denso ed impietoso. In entrambi casi l'obiettivo era di sostenere teorie sulla natura delle nazioni, con la differenza che, nel caso di Vico, l'*humanitas* forgiata nella selva è quella dei fondatori delle nazioni gentili, mentre per Buarque e Flusser quella è la natura dei colonizzatori del Brasile, i portoghesi, che hanno abbandonato il suolo europeo di illustri istituzioni per avventurarsi nella umida foresta tropicale. L'obiettivo è indagare il concetto di natura barbara in Vico ed allora dedurre una teoria sulla natura dei brasiliani.

Parole chiave: Vico. Selva. Giganti. Cultura brasiliana.

ABSTRACT

This essay aims to connect two different traditions of Western thought from different periods and different geographic areas: the thought of Vico and the Brazilian's thought of Buarque and Flusser. Theme by Vico who returns to these authors is the investigation of a human nature shaped by the imperatives of the forest, that is, a man shaped by the interaction with a dense and unforgiving natural cosmos. In both cases, the aim was to support theories about the nature of nations, with the difference, in the case of Vico, that the *humanitas* forged in the forest is that the founders of the gentile nations, while Buarque and Flusser that is the nature of the colonizers of Brazil, the Portuguese, who left the soil of distinguished

* Professore nell'Università di Uberlândia. Istituto di Filosofia. E-mail: sertorio@defil.ufu.br

European institutions to venture into the moist tropical forest. The objective is to investigate the concept of the barbaric nature in Vico and then deduce a theory about the nature of the Brazilians.

Keywords: Vico. Jungle. Giants. Brazilian culture.

Trattare della fortuna del pensiero di Vico nel terzo millennio, nonché dal punto di vista della cultura brasiliana – che, certamente non è cosmopolita, al di là dell’essere molto diversa da quella del nostro Autore – richiede che si segnali, come preambolo, in quale misura i costrutti filosofici di Vico, generati su suolo classico, possano essere fecondi all’interno di un pensiero brasiliano, o *sul* brasiliano, ovvero, riguardo una nazione ufficialmente scoperta nel Cinquecento e divenuta uno Stato indipendente soltanto nell’Ottocento; ciò nonostante detentore, attualmente, della settima maggior economia del mondo. Non è mio desiderio mettere in risalto con orgoglio quest’ultimo riferimento, il mio obiettivo è altro, cioè quello di sottolineare le contraddizioni di questa cultura: la convivenza precaria, da un lato, fra la ricchezza economica, e, dall’altro, l’immaturità della nazione e delle istituzioni. In Brasile si verifica l’abitudine inopportuna di consentire la gestione della ricchezza da parte di “immaturi”. Francis Bacon, nei *Saggi sulla morale e la politica* (1623), respinge il disprezzo monastico delle ricchezze e rileva che “è più conveniente imparare a fare buon uso di queste”.¹ Un po’ più avanti, nel saggio XLII, “Della Gioventù e Della Vecchiaia”, mette in evidenza una serie di proprietà della gioventù incompatibili con il buon (e prudente) utilizzo della ricchezza. La gioventù, egli scrive, “si presta più all’invenzione che non alle cose che richiedono discernimento e ponderazione; si presta più all’esecuzione, che non alle decisioni [...]. I giovani [...] volano verso la fine senza attenersi alla necessità di ponderare, di scegliere, di moderare e di graduare i mezzi”.² Come percepisce accuratamente Bacon, mancherebbe in questa fase della vita (degli individui o dei popoli), un agire oggi detto razionale, poiché calcolato oppure incentrato sulla valutazione dei propri fini, mezzi

¹ BACON, F. *Ensaio sobre moral e política*. Tradução brasileira de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2001. p. 119.

² *Ivi.*, p. 143-144.

ed effetti collaterali, un agire che definisca il comportamento dell'uomo moderno (Weber). I giovani non sono utenti validi della ricchezza, perché non calcolano o non razionalizzano il loro comportamento: ovvero, perché non agiscono in accordo con quella proprietà umana chiamata, da Vico, "ragion naturale tutta spiegata"³. Così, nonostante sia la settima economia del pianeta, il Brasile rimane ancora uno tra i Paesi primatisti di estrema povertà: all'incirca 16 milioni di persone vivono con 25 euro al mese; questo, soltanto per fornire un esempio di discrepanza sociale.

I

Non mi sembra che esista un filosofo della modernità europea che sia metabolizzabile da un pensiero brasiliano, e dal brasiliano, meglio che non Vico, e questo, perché nessuno meglio di lui, dal livello più alto della civiltà – l'illuminato diciottesimo secolo europeo – ha svolto una qualche riflessione circa l'infanzia dei tempi e l'immaturità delle nazioni. Il riferimento al preludio della *humanitas* occupa un posto centrale negli argomenti di Vico. Nel suo capolavoro, la *Scienza nuova*, si mette ad investigare, come indicato nel sottotitolo, la *comune natura delle nazioni*, "la natura [propria degli uomini] de' quali ha questa principale proprietà: d'essere socievoli"⁴, e, poco oltre, nella sezione degli "assiomi o dignità", chiarisce la principale motivazione di questo suo proposito, che, in questa sede, ci interessa da vicino. Secondo quanto stabilito nella dignità XIV: "Natura di cose altro non è che nascimento di esse in certi tempi e con certe guise, le quali sempre che sono tali, indi tale e non altre nascon le cose"⁵, principio che merita di essere accresciuto della conclusione della seconda dignità, dove si legge che "l'origini dell'umanità [...] dovettero per natura essere picciole, rozze, oscurissime"⁶.

³ VICO, G. *Principi di scienza nuova*. A cura di Fausto Nicolini. Milão: Riccardo Ricciardi, 1992. § 394.

⁴ VICO, G. *Principi di scienza nuova*, cit., § 2.

⁵ *Ivi.*, § 147.

⁶ *Ivi.*, § 123.

Vico echeggiava, in questa formula, la tesi centrale del *Liber Metaphysicus* del 1710, secondo cui la scienza è conoscenza del “genere o modo [o guise] in cui la cosa si fa”⁷, ma ha introdotto, in ogni caso, una nuova connotazione di questo concetto sintetico e compositivo del sapere, adattandolo al nuovo oggetto della scienza: il *mondo delle nazioni*, universo di cose sostanzialmente diverso da quello che aveva studiato nel libro del 1710, ed ispiratore della tesi suddetta: il *mondo delle nozioni astratte e delle forme pure* (le matematiche). Sarebbe rimasta attiva nella *Scienza nuova* la massima gnoseologica della convertibilità del *verum* e *factum* con adeguamenti significativi. Il *verum* investigato (l’oggetto della scienza) cambia, e con esso, cambia la connotazione del *factum*. Il *fare* matematico, strettamente astratto (puro) ed antistorico, si sviluppa ordinatamente, dal semplice al complesso, ed in questo senso è *modo* o *procedimento*; in definitiva, è *metodo* (come ha visto bene Cartesio). Invece, il *fare* delle nazioni è irriducibile al *factum* matematico, è storico ed interattivo, ha moto ed assorbe dei cambiamenti nel corso dei secoli poiché è sempre aperto alle interferenze dei fattori ambientali ed alle *occasioni* che gli servono come trampolino; esso ricorda più l’evolversi di un organismo vivente che nasce e si sviluppa. La conoscenza del genere o del modo in cui le cose vengono fatte, il *verum*, aveva acquisito una maggior complessità, divenendo, a partire dalla *Scienza nuova*, conoscenza delle “particolari guise del loro nascimento”, in determinati “tempi” e “luoghi”, “che si appella *natura*”⁸. Nel caso del mondo delle nazioni, caratterizzato dalla materialità e dal dinamismo dei costumi e delle istituzioni, l’apprendimento dei *modi* o *guise* passa attraverso un esercizio di *contestualizzazione* o rilevamento, in determinati *luoghi* e *tempi*, delle situazioni che hanno fornito occasioni al *factum* storico. Ecco uno dei problemi del difendere una continuità semplice e lineare del principio del *verum-factum* nella formazione della *Scienza nova* di Vico: è necessario comprendere che un mondo di oggetti inerti (le matematiche) cede posto ad una realtà organica, richiedendo una rinnovata percezione

⁷ VICO, G. *Sull’antichissima sapienza degli italici*. Introduzione e cura di Fabrizio Lomanaco, Napoli, ScriptaWeb, 2011, p. 27.

⁸ VICO, G. *Principi di scienza nuova*, cit., § 346.

del *factum* e del *verum*, presa in prestito da Vico dall'antico *naturalismo* di sfondo aristotelico. Rafforzando questa interpretazione, Enrico Nuzzo ha visto, "nell'antico immaginario naturalistico-organicistico", l'emergere della struttura che ha permesso a Vico di dare forma di scienza alla storia delle nazioni: in altri termini, la raffigurazione della natura come nascita e tappe successive di sviluppo, o come un processo dello "spiegarsi e mutarsi", come ha scritto Nuzzo, ha offerto all'autore della *Scienza nuova* "Il paradigma della spiegazione di insiemi vastissimi di fenomeni storici sulla scorta di un criterio essenziale"⁹.

Nuzzo espone alcune conseguenze di questo "immaginario naturalistico" vichiano, tra le quali una in particolare rilevante per il presente studio: ci riferiamo alla possibilità di pensare il mondo delle nazioni dal punto di vista della "latenza di essere"¹⁰, della presenza, nel momento stesso in cui nascono le nazioni, di "*semi eterni* [...] seppellite, ma non scomparse"; presupponendo, con precedenza genetica e logica, il movimento che segue dall'infantile al senile, il "nesso tra potenza-atto, tra latenza e sviluppo e pienezza della forma"¹¹. In questo senso, la *Scienza nuova* di Vico renderebbe oggettivo lo "spiegarsi" delle nazioni, il rivelarsi – nel tempo – delle loro potenzialità latenti. Un processo che, nel caso delle nazioni, non è spontaneo e non avviene automaticamente, ma dipende, per ciascun passo, da una serie di interazioni: dallo scontro degli individui e dei gruppi sociali con certe occasioni che forzano l'affioramento, in loro, dell'essere latente e sepolto; ed è in questo senso – rincontrando il nostro argomento dopo lunga digressione – che si può dire che la *Scienza nuova* si incentra principalmente sulla *immaturità* delle nazioni. Vico si distinguerebbe tra i moderni, poiché intenderebbe le illuminate e sottili istituzioni politiche del suo tempo a partire dal suo *venire ad essere*, in quanto *latenza di essere*, e studierebbe, quindi, il mondo delle nazioni nella condizione di realtà potenziale nel complesso processo di divenire

⁹ NUZZO, E. L'immaginario naturalistico. Criteri e figure della Scienza della Storia in Vico. In: *Bollettino del Centro di Studi Vichiani*. Anno XXXIV, Napoli, Rubbettino, 2004, p. 39-40.

¹⁰ *Ivi.*, p. 40.

¹¹ *Ivi.*, p. 50.

esistenza attuale, od ancora, come essere in un processo di maturazione, e quindi, nella sua *immaturità*. Se, in accordo con quanto stabilisce Vico, “L’ordine dell’idee deve procedere secondo l’ordine delle cose”¹², allora, trattandosi del mondo delle nazioni, le idee devono procedere in conformità al dinamismo organico, ovvero al concatenamento delle fasi delle nazioni nel loro sorgere e svilupparsi; così è da considerarsi che “prima furono le selve, dopo i tuguri, quindi i villaggi, appresso le città, finalmente l’accademie”, e che “La natura de’ popoli prima è cruda, dipoi severa, quindi benigna, appresso delicata, finalmente dissoluta”¹³. Di qui lo stile singolare della *Scienza nuova* e le difficoltà di inserirla nella tradizione del pensiero politico moderno, perché si tratta di un’opera che poggia, in gran parte, sullo studio di realtà pre-politiche – lo stato di famiglia, le prime religioni barbare, i matrimoni e le sepolture, il potere paterno, ecc. – e, solo in occasioni ben determinate, focalizzata sulla classica discussione circa le forme di governo e loro successioni, ad esempio.

II

I modi, tempi e luoghi di nascita delle nazioni sono stati quelli della barbarie e non i civilizzati, sottili ed illuminati, suggeriti da Platone nel mito di Atlantide e da Bacone nel suo *De Sapientia Veterum*. Le nazioni iniziano il loro “spiegarsi” nei *tempi* piccoli e rudi delle “razze perdute degli tre figliuoli di Noè”¹⁴, e nel cuore del *luogo* inospitale della densa ed umida selva post-alluvionale. Vico spiega nella *Scienza nuova*, secondo una libera interpretazione della storia sacra, che i tre figli di Noè (Cam, Giafet e Sem), ribellandosi contro il padre e rifiutando la sua religione, degenerarono il loro essere ad una condizione feroce, perdendo la corporatura legittima e le fattezze umane con le quali “Iddio aveva creato Adamo, e Noè aveva procreato i suoi tre figliuoli”. In base a questa degenerazione dell’“umano” si evidenzia, in un piano, la degenerazione dei costumi, ovvero il loro ingresso in uno stato di immoralità, in quanto, in quel modo, essi avevano

¹² VICO, G. *Principi di scienza nuova*, cit., § 238.

¹³ *Ivi.*, § 239, § 242.

¹⁴ *Ivi.*, § 301.

perso di vista il timore di Dio e del Padre, che raffreda le passioni meno elevate, ed avevano dissolto i matrimoni con i “concupiti incerti”, con le unioni carnali senza pudicizia, estranee all’istituzione familiare e, in tal misura, senza la generazione di figli legittimi e il divieto di incesto. In gioco, ad un altro livello, entra una sorta di immigrazione, di scambio di luoghi od abitazioni: cioè, essi lasciano la sicurezza della casa per avventurarsi nella selva inospitale; il loro posto non è più tra gli uomini, ma tra le fiere. In virtù del loro nuovo luogo od ambiente di vita, i figli di Noè sono retrocessi ad una condizione nomade, di “ferino errore [...] per la gran selva della terra [...] per campar dalle fiere [...] per inseguire le donne, ch’ in tale stato dovevan esser selvagge, ritrose e schive, e sì sbandati per truvare pascolo ed acqua”¹⁵. Questa condizione di erranza, aggiunta alla dissoluzione delle famiglie (e figli legittimi), consoliderebbe il nefando costume, chiamato da Vico di “ferina educazione”, responsabile di una radicale trasformazione fisica (corporale) che definisce questa *humanitas* selvaggio. Come spiega Vico:

le madri, come bestie, dovettero lattare solamente i bambini [...] ed appena spoppati abbandonargli per sempre; e questi – dovendosi rotolare dentro le loro fecce, le quali co’ sali nitri maravigliosamente ingrassano i campi; e sforzarsi per penetrare la gran selva, che per lo fresco diluvio doveva esser foltissima [...] – dovettero a dismisura ingrandire le carni e l’ossa, e crescere vigorosamente robusti, e sì provenire giganti¹⁶.

L’uomo che risulta da questo processo è ibrido, un miscuglio di specie: è l’immagine fedele della cruda natura, della vita vegetativa e del comportamento dei mammiferi irrazionali, nonostante parente prossimo di Adamo e discendente diretto di Noè. Il barbaro di Vico è il risultato della “educazione” di alcuni mammiferi irrazionali (se si può chiamare educazione), o dell’abitudine bestiale di abbandonare la prole alla propria sorte subito dopo lo svezzamento; già la sua smisurata statura risulta dall’identico processo di fertilizzazione dei campi – così come i sali nitrati

¹⁵ VICO, G. *Principi di scienza nuova*, cit., § 371.

¹⁶ *Ivi.*, § 369.

presenti nelle feci penetrano la terra, dando forza e volume alla crescita delle piante, questi stessi sali nitrati, penetrando nella pelle immonda di quei bambini abbandonati, stimolerebbero la distensione delle loro ossa e dei loro muscoli.

Questo essere ibrido uomo/natura, rispetto al quale soltanto la *humanitas* che conosciamo potrebbe esistere come latenza, è per Vico il primo autore delle nazioni, ed il suo gigantismo, sorprendentemente, è uno dei grandi responsabili di ciò. Il negativo si rivela così positivo, poiché quell'effetto fisico, il riflesso sul corpo della degenerazione dell'uomo in bestia, ha permesso a quei "goffi e fieri" di riscoprire la civiltà, il diritto e la giustizia. Il tema dei Giganti, in Vico, è stato ampiamente dibattuto dalla prospettiva biblica, e non vi è alcun dubbio circa la fecondità di questa interpretazione, nonostante sia sempre indispensabile tenere conto della libertà (la poca ortodossia) con cui Vico si appropria della storia sacra ed evitare di ridurre il tema a questo genere di interpretazione. Un'altro orizzonte analitico del tema dei Giganti – e che, in verità, poco o nulla dipende da quella lettura di ispirazione biblica – è la proposizione vichiana di una "metafisica della mente umana" barbara, primitiva, o di una "logica poetica", all'interno del cui ambito, a quanto pare, ritroviamo l'oggetto della *Scienza nuova*: il mondo delle nazioni, ovvero la natura umana socievole. Infatti, l'idea dei Giganti trova le sue radici nella storia sacra, ma trova echi anche in un'altra importante tradizione del pensiero occidentale, quasi mai evocata dalla critica vichiana: quella della *translatio studii*, che durante il Medioevo ed il Rinascimento ha fatto ricorso all'immagine degli autori dell'antichità classica (Omero, Platone, Aristotele, Virgilio, Cicerone, etc.) come giganti, sulle cui spalle si potrebbe vedere più lontano. Il gigante, come tale, è lì un paradigma di saggezza, e questa è sicuramente una accezione adeguata al gigante vichiano, in quanto il gigantismo del suo corpo è anche indizio della natura paradigmatica del suo sapere: quello dei "poeti teologi" e dei "poeti eroici". Esemplarità confermata nell'assenso di Vico all'*Arte Poetica* di Orazio, che osserva la "disperata difficoltà [...] di potersi dopo Omero fingere caratteri, ovvero personaggi di tragedie", consigliando allora ai poeti, "di prenderglisi da' poemi d'Omero"¹⁷: in altri termini, che loro semplicemente si appoggino sulle spalle del gigante

¹⁷ VICO, G. *Principi di scienza nuova*, cit., § 806.

Omero. Al di là di questo senso figurato, il Gigante vichiano ci riporta al significato proprio di un sapere tipico di un essere che è, nella sua costituzione, corpo in abbondanza. Tra le righe di questo argomentare di Vico opera una legge di proporzionalità inversa, come espressa nella trentaquattresima degnità: “La fantasia tanto è più robusta quanto è più debole il raziocinio”¹⁸; quindi, tanto maggiore è il corpo, minore è la facoltà astrattiva, in modo che il suo Gigante lo è in doppio senso oppure come paradigma, il “gigante”, di una sapienza dal corpo gigantesco, di materia così vasta ed abbondante che soffoca ogni astrazione del pensiero. Non erano razionali come odiernamente, impegnati nel calcolo, nella precisione e nella verità. Invece, avrebbero sostenuto una mentalità, come loro, rozza ed oscura, interamente insegnata dal *corpo*, ovvero incarcerata nei *sensi* e nei rovesci delle *passioni*, e guidata dalle facoltà della *immaginazione* e della *memoria*:

la prima sapienza della gentilità, dovette incominciare da una metafisica non ragionata ed astratta qual è questa or degli addottrinati, ma sentita ed immaginata quale dovette essere di tali primi uomini, siccome quelli ch'erano di niuno raziocinio e tutti robusti sensi e vigorosissime fantasie¹⁹.

Il Gigante vichiano opera con le *facoltà dell'anima* che, di abitudine, sono state assegnate al corpo, come i sensi e l'immaginazione, e sono state rigettate dal razionalismo come errori e come cammino sicuro per la scienza. Questi due modelli di sapere sono essenzialmente distinti, “talché si possono quelli dire essere stati il senso e questi l'intelletto del gener umano”; non sono, tuttavia, chiusi ed indipendenti, l'uno è presupposto all'altro, ossia, l'intelletto è una *latenza* (una potenza) dei sensi, come afferma Vico parafrasando e ridefinendo la concezione aristotelica secondo la quale “*Nihil est in intellectu quin prius fuerit in sensu*, cioè che la mente umana non intenda cosa della quale non abbia avuto alcun motivo [...] da' sensi”²⁰, e dimostrando in chiave storicistica la verità dell'empirismo.

¹⁸ *Ivi.*, § 185.

¹⁹ VICO, G. *Principi di scienza nuova*, cit., § 375.

²⁰ *Ivi.*, § 363.

Vico comprende che le nazioni sono state creazioni di questi giganti, “tutti robustissimi sensi e vastissime fantasie”²¹, non appena si sono visti destabilizzati da certi fenomeni climatici del loro ambiente selvaggio: “dopo il diluvio, si pruova che dovette fulminare e tuonare il cielo”²². Tormentati da un cielo che ruggiva e curiosi di quegli effetti le cui cause ignoravano, quei giganti hanno percorso il primo e provvisorio passo verso la *humanitas* che conosciamo oggi, hanno creato le “divine idee”²³ ovvero “la prima favola divina [...] Giove, re e padre degli uomini e degli dei”²⁴, che “alle passioni bestiali [...] pose modo e misura e le rendé passioni umane”²⁵. Il cielo tonante, fenomeno fisico-climatico della selva post-alluvionale, ha attratto lo sguardo e l’attenzione e dei giganti verso l’*alto*, dando loro l’occasione di far emergere alcuni tratti della loro socievolezza indispensabili allo “spiegarsi” delle nazioni. L’interazione di quella occasione fisica con l’enormità dei corpi, e tutto ciò che esso comporta in termini di conoscenza, avrebbe dato vita alle favole divine o alle prime religioni del mondo, inserendo quell’*ibrido* in una sfera di pudore e di pietà, ed inclinando la bilancia, ora, dal lato della umanità di Noè, con l’interruzione della vita nomade e l’introduzione della *cultura* (dei campi), e con il ristabilimento del matrimonio e dell’*istituzione giuridica* delle famiglie, della patria potestà, dei figli legittimi e delle successioni.²⁶ È vero che, tra i pochi riferimenti della *Scienza nuova* all’America, uno di questi – forse quello fondamentale – riguarda le narrazioni, di chi ha compiuto viaggi, circa l’esistenza di tali *giganti* nel nuovo continente, nello Stretto di

²¹ *Ivi.*, § 6.

²² *Ivi.*, § 9.

²³ *Ivi.*, § 345.

²⁴ *Ivi.*, § 379.

²⁵ *Ivi.*, § 340.

²⁶ La rilevanza della famiglia come forma sociale e giuridica nel *farsi* delle nazioni, mi sembra, è sentita oggi nei dibattiti che riguardano il riconoscimento delle famiglie omoaffettive. Sebbene questo problema non sia propriamente vichiano, è un forte indizio della verità della sua scienza delle nazioni, poiché rivela la Repubblica e lo Stato di Diritto come sviluppi originati e fondati sull’istituzione della Famiglia, la cui creazione, osserva Vico, è la più primitiva, risalendo ai giganti barbari discendenti di Noè.

Magalhães, “los patacones”²⁷. La rimessa a tali narrazioni è preziosa, non soltanto come prova empirica dell’esistenza di quella razza di “goffi e fieri”, che Vico investiga per primo nei percorsi sinuosi della storia sacra, ma anche grazie al giudizio che egli formula riguardo gli abitanti dell’America precolombiana: e cioè, nella misura in cui egli li colloca nei tempi e nei luoghi della nascita delle nazioni, concedendo loro l’inserimento nella storia, nella vita organica delle nazioni. Questo viene garantito dalla comparazione del § 369, in cui si legge che la “gigantesca statura degli antichi Germani [...] oggi è quella de los patacones”; oppure, dal raffronto nel § 338, dove essi vengono equiparati ai “polifemi d’Omero”. In entrambi i casi, Vico crea l’interessante equivalenza tra i giganti europei antichi, fondatori delle nazioni europee, e la popolazione autoctona americana del diciottesimo secolo. Con lucidità e spirito critico, questo filosofo moderno ha collocato l’America sullo stesso piano degli inizi europei, permettendo di scoprire, tra le righe delle abissali differenze di questi popoli, affinità insormontabili.

E nella stessa qualità di giganti, Vico rileverà anche li gli indizi del processo iniziale dello “spiegarsi” delle nazioni, le religioni, fatto in generale non compreso dai primi viaggiatori europei che, trovando li costumi barbari quali il cannibalismo, hanno pensato si trattasse di uomini senza fede, senza pudore e senza religione. Vico denuncia l’equivoco. Conforme alla natura socievole dell’uomo – in generale ed oltre l’europeo – anche “gli americani ogni cosa che supera la loro picciola capacità fanno dei”²⁸, ed in questo senso, “ci accusino di falso il primo i moderni viaggiatori, i quali narrano che popoli del Brasile [...] vivano in società senza alcuna cognizione di Dio”²⁹. Vico dirà lo stesso riguardo le famiglie. Discutendo il parlare per geroglifico dei primi popoli ed il suo utilizzo nell’identificazione delle famiglie (e delle case), egli evoca l’esempio delle maschere che, dice, “furono ritrovati distinguere le famiglie loro gli americani”³⁰.

La riflessione sull’America nella *Scienza nuova* non ha maggiori

²⁷ VICO, G. *Principi di scienza nuova*, cit., § 170.

²⁸ *Ivi.*, § 437.

²⁹ VICO, G. *Principi di scienza nuova*, cit., § 334.

³⁰ *Ivi.*, § 1033.

ramificazioni; si ferma lì. Vico chiude la sua argomentazione con la constatazione che suona come rammarico: “nel nuovo mondo gli americani correrebbono ora tal corso di cose umane, se non fossero stati scoperti dagli europei”³¹. I popoli americani ed il brasiliano sarebbero arrivati a celebrare le Repubbliche popolari ed il diritto razionale positivo secondo natura, oppure in conformità al corso di vita che compiono le nazioni al loro nascere e svilupparsi, se essi non fossero stati scoperti dagli europei: ecco una ipotesi di interessanti implicazioni. Anche se breve, il brano citato è una forte evidenza del fatto che Vico aveva la chiarezza degli impatti della colonizzazione americana, con lo snaturamento dei popoli autoctoni ed il trasferimento, verso le terre annesse, della cultura, della religione e delle istituzioni europee. Una volta scoperti, i nativi americani sono stati costretti a rinunciare alla propria cultura, alle loro religioni primitive, ai loro riti e costumi barbari, spesso con l’uso della forza che ha decimato interi gruppi; oppure, sono stati indottrinati da missionari, come i Gesuiti in Brasile, ed hanno perso il loro posto naturale nella storia delle nazioni. Da quel momento, è ciò che sembra concludere Vico, la loro storia si confonderebbe con quella degli europei, i veri fondatori delle nazioni americane, poiché li hanno introdotto, a tutti i costi, la sua natura “tutta spiegata”.

III

Una cosa che Vico non ha previsto – e vengo a riferirmi, ora, al caso brasiliano – è stato l’insieme di barriere e difficoltà che l’ingegno, le tecniche e le armi evolutissime degli europei avrebbero incontrato sul suolo brasiliano, e quanto la loro interazione con tali ostacoli, od *occasioni*, avrebbe celebrato nuovamente la coerenza e la portata della sua *Scienza*. Da questo punto in avanti, vorrei proporre meno l’esegesi dell’opera di Vico, che una libera appropriazione del suo pensiero. Cerco di proteggermi, qui, sotto il tetto dell’avanguardismo brasiliano degli anni ‘20, di Oswald e di Mario de Andrade, che hanno combattuto il deficit artistico, culturale e filosofico del Paese non con una pura e semplice importazione di modelli stranieri, ma con la metabolizzazione culturale od appropriazione

³¹ *Ivi.*, § 1095.

dell'alieno decostruito, digerito, definendo così una identità culturale del brasiliano come soggetto secolare di abitudini antropofaghe, Tupinabás. La lettura delineata a seguire è, quindi, parafrasando, antropofaga. Utilizzando due autori brasiliani del Novecento, Sérgio Buarque de Holanda e Vilém Flusser – nessuno di loro vichiano dichiarato e senza riferimenti diretti al nostro Autore – discuterò nel seguito la fortuna della *Scienza nuova* nell'analisi di alcuni aspetti del processo di colonizzazione del Brasile, in particolare nella caratterizzazione dei fondatori della nazione brasiliana.

Un tema di Vico che ritorna in questi due autori brasiliani è l'indagine di una *natura umana* forgiata dagli imperativi della *selva* – tema riccamente discusso nelle edizioni successive della *Scienza nuova*, e metaforicamente evocato in altri suoi scritti, quali la *Vita*, in riferimento al suo periodo di isolamento in Vatolla, e nella lettera del 1725 a Gherardo degli Angioli, quando si riferisce ad Eboli – cioè, di un uomo tutto plasmato dall'interazione e dal mescolamento con un cosmo naturale denso, integro, rude ed impietoso. Altresì in entrambi casi, l'obiettivo era quello di sostenere teorie sulla *natura delle nazioni*, con la differenza che, nel caso di Vico, l'*humanitas* forgiata nella selva è quella dei fondatori delle nazioni gentili, dei discendenti ribelli di Noè “liberati” della vita in famiglia, mentre per Buarque e per Flusser quella è la natura dei colonizzatori del Brasile, i portoghesi, che hanno abbandonato il suolo europeo colto e di illustri istituzioni per avventurarsi nella umida foresta tropicale. Anche se in Vico le conclusioni acquistano la forma di una *storia universale*, mentre per i teorici brasiliani le considerazioni non si estendono oltre il caso del Brasile, in entrambe le circostanze i fondatori delle *nazioni* sono stati soggetti ad una natura umana trasformata, in termini intellettuali e comportamentali, dalla migrazione verso l'ambiente selvaggio, dalla integrazione uomo/selva.

La natura del brasiliano nascente – il colonizzatore portoghese – sarebbe abbastanza diversa da quella che si riscontra nelle metropoli e nelle università europee, da dove egli era partito. Questo, perché i portoghesi avrebbero trovato una natura brasiliana strana, inadeguata alla loro cultura ed alle loro tecniche millenarie e, poiché la natura non si è piegata ai portoghesi, si è reso necessario, per colonizzare il Brasile, che i portoghesi si piegassero alla natura. Ecco la peculiarità del caso brasiliano. Contrariamente alla credenza generale ed a quello che, in un certo senso, ha indicato Vico, la “scoperta”, nel caso del Brasile, non ha sottratto

l'autoctono dal corso naturale delle nazioni, dal "corso di cose umane", dal primitivismo nel quale naturalmente si trovava, nell'importare la cultura, la religione e le tecniche degli europei; in luogo di ciò, sovvertendo le credenze, l'oggetto della trasformazione è stato il colonizzatore, questo si forzato a mettersi sullo stesso piano dello sviluppo autoctono ed a vedere la sua cultura sostituita da un'altra. Come osserva Flusser, i colonizzatori sarebbero passati attraverso trasformazioni radicali, condizionate dai fenomeni naturali del territorio brasiliano: "a causa della loro enorme solitudine, del clima difficile e della natura crudele che li circonda"³². Per meglio specificare, sono "persone che, nella lotta centenaria contro la natura terribile, hanno perso i loro legami con l'Europa; che si mescolano durante la lotta con la popolazione indigena, e che sono decaduti, nel corso del processo, ad un stadio poco superiore alla situazione degli indigeni, e pertanto ad un primitivismo secondario"³³. È interessante notare che le coercizioni vissute dal colonizzatore, e che hanno forgiato il suo essere, non sono partite dal nativo brasiliano, ma da una autorità superiore, che anche si impone agli indigeni: *la natura terribile*.

Sérgio Buarque, adottando la metodologia weberiana dei tipi *ideali*, ha distinto due tipi umani, quello dell'*avventuriero* e quello del *lavoratore*, ed ha rilevato che la preponderanza di questo primo tipo sul suolo brasiliano è stato un fattore importante per la colonizzazione del Brasile. La differenza tra un tipo e l'altro, egli suggerisce, è la stessa che esiste tra i popoli di cacciatori e raccoglitori ed i popoli di agricoltori. Quasi all'opposto nelle loro azioni, i cacciatori e raccoglitori (avventurieri) hanno occhi soltanto per i loro fini o per il trionfo e trascurano i mezzi, cioè, non percepiscono i frammenti del reale, di tutto ciò che dobbiamo prendere in considerazione nella ricerca dei fini; d'altra parte, gli agricoltori (lavoratori) percepiscono il reale frammentato, dall'angolazione dei mezzi calcolano, misurano tutte le possibilità di spreco, guardano prima alle difficoltà da superare e non al trionfo da raggiungere. Il disinteresse verso i mezzi – e della sua articolazione con i fini, quello che potremmo chiamare di irresponsabilità – questa indolenza, dice Buarque, avrebbe aiutato i colonizzatori "ad affrontare

³² FLUSSER, V. *Fenomenologia do Brasileiro*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 42

³³ *Ivi.*, p. 49.

con coraggio le asperità o resistenze della natura”³⁴. Spesso immaginiamo cosa sarebbe successo in Brasile se il Paese fosse stato colonizzato da un'altra nazione, come l'Olanda o la Francia, di uomini di tipo lavoratore. Sérgio Buarque, tuttavia, se ne compiace: semplicemente, essi avrebbero abbandonato tale impresa, poiché avrebbero percepito le conseguenze del lanciarsi in una natura per nulla accogliente come quella brasiliana.

È interessante osservare come, anche per Vico, la migrazione dei figli di Noè verso l'ambiente selvaggio post-alluvionale rappresenta, in fondo, una attitudine irresponsabile ed indolente, senza la valutazione delle conseguenze e delle difficoltà che sarebbero derivate da una tale decisione. La degenerazione morale, l'isolamento selvaggio, l'educazione ferina e la perdita della forma umana con l'ingigantire del corpo, hanno la connotazione di una sanzione per l'aggravio di aver rotto l'istituto giuridico del matrimonio, e per questo è da credere che, se i figli ribelli di Noè fossero stati del “tipo lavoratore” come concepito da Buarque, avrebbero valutato i rischi ed evitato la selva a tutti i costi. L'irresponsabilità sarebbe costata loro la forma ibrida del gigante, ciò che, in certo senso, vale anche per il portoghese avventuriero. Per adattarsi alla selva, osserva Buarque, il portoghese ha imparato a mangiare ciò che aveva a disposizione, come i raccoglitori. In mancanza di pane di frumento ha imparato ad usare, e con raffinatezza, la farina di *manioca*, la tapioca. Si è abituato a dormire sull'amaca, come gli indigeni, ed ha preso in prestito da loro anche gli strumenti per la caccia e la pesca, le imbarcazioni di corteccia o di tronco scavato e, ciò che quantomeno è suggestivo, “il modo di coltivare la terra dando anzitutto fuoco al bosco”³⁵. Gli esploratori avrebbero perso i riferimenti con i quali sbarcarono sulla costa, conseguenza che il loro spirito avventuriero non aveva previsto. Un esempio ne è stata l'agricoltura da loro sviluppata nella colonia: tecnicamente, nota Buarque, “rispetto all'Europa, una regressione, in molti punti veramente millenaria”. I “potenti e inaspettati ostacoli” dello “ambiente tropicale” non permettevano nemmeno l'introduzione dell'aratro in gran parte dell'agricoltura brasiliana, che sarebbe rimasta confinata all'uso arcaico della “zappa”³⁶.

³⁴ BUARQUE, S. *Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2009. p. 46.

³⁵ BUARQUE, S. *Raízes do Brasil*, cit., p. 47.

³⁶ *Ivi.*, p. 50.

Flusser definisce questo primo brasiliano come *europeo decadente*, definizione giusta poiché questo individuo, proveniente dall'Europa, vive mentalmente nel neolitico e si rifugia nella magia, regredisce e rivive aspetti di una Europa ancestrale, autoctona, piccola e rude. Flusser dirà, suggestivamente, che questo uomo vive immerso nei riti, a partire dai quali interagisce con la forza inesorabile del mito, ripetendo, quindi, anacronisticamente, una forma di conoscenza tipica dei giganti di Vico. All'opposto dell'europeo (e del nordamericano), egli non vive l'impero del calcolo e della razionalità strumentale; al contrario, "Il brasiliano è uomo d'intuizione e non di pianificazione [...] concede un campo molto ampio all'inconscio, all'emozione ed all'intuizione"³⁷. Al posto della mentalità utilitaristica e del metodo di tentativo ed errore, parliamo di un uomo di "intuizione geniale" e che segue "una voce interiore, proveniente dall'inconscio, e che si zittisce e muore quando divenuta cosciente"³⁸; pertanto, è il soggetto di una mentalità mitico-poetica, sensibile ed immaginativa, e vive nell'universo magico e religioso del paganesimo.

Egli non sembra, tuttavia, l'uomo caduto nella barbarie in termini vichiani, ovvero, non è il ritratto di una umanità che ritorna alla selva perché le città si sono trasformate in selve – si tratta, in realtà, di un tempo e di un luogo senza città, del migrare verso la selva primitiva simile a quello dei figli di Noè. Da questo punto di vista, il Brasile può essere detto terra barbara, non nel senso di una nazione che si è sviluppata al punto tale da degenerarsi, ma in quanto è nazione in latenza, *venire-ad-essere*, punto di partenza per assurgere alla Storia.

Data de registro: 18/02/2014

Data de aceite: 23/04/2014

³⁷ FLUSSER, V. *Fenomenologia do Brasileiro*, cit., p. 53.

³⁸ *Ivi.*, p. 54.



RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education & Philosophy

Research Trends in Humanities Education & Philosophy rivista internazionale annuale on-line di taglio interdisciplinare che raccoglie contributi di ricerca innovativi in ambito pedagogico e filosofico



ISSN 2284-0184 Registrazione: Cancelleria del Tribunale di Napoli, n° 5180/13 Autorizzazione n° 39 del 23 Luglio 2013. RTH è edita dalla Sezione di Filosofia del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, in collaborazione con l'Istituto per la Storia del Pensiero Filosofico e Scientifico Moderno (Ispf) del Consiglio Nazionale delle Ricerche. È realizzata con [Open Journal System](#) e pubblicata da SeReNa del [Centro di Ateneo per le Biblioteche](#) dell'Università di Napoli Federico II.

Vol 1, N° 1 (2014): RTH - Opening New Horizons in Education & Philosophy

The aim of this dossier is to open up new horizons for enhancing current paths of research in Education & Philosophy and to provide an update of emerging results in Humanities.

<http://www.rth.unina.it/index.php/rth>
<http://educazionefilosofia.wordpress.com/>

Direzione scientifica

Diretta da Giuseppe Cacciatore, Fabrizio Lomonaco, Flavia Santoianni

Coordinata da Rosario Diana

Direttore responsabile Aldo Trione

Contatto principale

Flavia Santoianni

Professore ordinario di Pedagogia Generale

Sezione di Filosofia Dipartimento di Studi Umanistici Università degli Studi di Napoli Federico II

Email: bes@unina.it

Indirizzo postale

RTH Research Trends in Humanities Education & Philosophy

Università degli Studi di Napoli Federico II Dipartimento di Studi Umanistici Sezione di Filosofia

Via Porta di Massa 1 80133 Napoli NA

EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO DIREITO: DESAFIOS ÀS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA AMÉRICA LATINA

Uma das célebres obras de Pierre Bourdieu, *La Misère du monde* (1993), é considerada por alguns de seus biógrafos como um marco na mudança do perfil epistemológico do sociólogo francês, uma vez que ela rompe com a pretensão cientificista da sociologia clássica francesa, mediante a conjunção entre uma intervenção política e uma proposição epistemológica. Sem a intenção de nos dedicar aqui à polêmica metodológica que essa obra enseja, nos aproximaremos, ainda que de forma fortuita, das formulações bourdieusianas, tão somente para colocarmos em relevo algumas inflexões analíticas na abordagem do complexo paradoxo do qual se ocupa esse dossiê: **a escola pública como direito** e **a escola pública como espaço de exclusão**. As antinomias presentes nestes fenômenos sociais parecem transcender tempos e espaços e se manifestam em diferentes contextos sociais ubiquamente, uma vez que as contradições são tangíveis e inerentes ao *modus operandis* do próprio sistema capitalista.

Ao analisar as desigualdades presentes na sociedade francesa, Bourdieu (1993) buscou apreender, dentre as múltiplas assimetrias cotidianas, os processos de exclusão na escola e o fez, mediante nexos com os mecanismos pelos quais a sociedade de classes se reproduz. No âmbito da referida obra, por meio do texto “*Les exclus de l’intérieur*”, o autor, ao submeter a escola ao crivo da análise sociológica, se dedica a analisar os processos de exclusão escolar em suas formas mais tácitas e substantivadas, tanto na eliminação brutal quanto nas práticas de exclusão brandas (*pratiques d’exclusion douces*) dos agentes classificados pela escola como “culturalmente desfavorecidos”. No segundo caso, o sistema escolar tende a instaurar práticas graduais, imperceptíveis ou sutis de exclusão, mas guarda em seu seio aqueles que exclui¹.

¹ “L’École exclut comme toujours, mais elles exclut désormais de manière continue, à tous les niveaux du cursus (...), et elle garde en son sein ceux qu’elle exclut, se contentant de les reléguer dans des filières plus ou moins dévalorisées. Il s’ensuit que ces exclus de l’intérieur sont voués à balancer, en fonction, sans doute, des fluctuations et des oscillations de ses sanctions, entre l’adhésion émerveillée à l’illusion qu’elle propose et la résignation à ses verdicts, entre la soumission anxieuse et la révolte impuissante” (BOURDIEU; CHAMPANGNE, 1993,p. 540).

As análises do autor são emblemáticas do cariz paradoxal do *direito à educação pública*. Se por um lado, juridicamente, temos consagrado o direito à educação em praticamente todos os países do globo, por outro lado os estratos sociais, que ocupam uma posição subalterna no mundo social, continuam sendo “excluídos do interior”, aspecto esse que revela um hiato entre os consensos jurídicos em torno do direito à educação, como um bem público e a materialização deste direito básico da cidadania em pleno século XXI. Destarte, neste dossiê nos ateremos às análises sobre esse fenômeno que se manifesta de forma ubíqua, examinando suas incongruências e contradições mediante um mosaico analítico desta problemática na América Latina, a partir de análises e dados educacionais oriundos da Argentina, Bolívia, Brasil e Colômbia. Em que pesem as regularidades e similitudes das sociabilidades dos países da América Latina, vale ressaltar a existência de singularidades que imprimem identidades próprias a cada um dos vinte e um países e onze territórios que integram esse continente e, em específico, nos quatro países em foco. Sem embargo, no âmbito das regularidades presentes nos supramencionados países, podemos destacar, nas décadas recentes, várias reformas educacionais, as quais são tangenciadas pelas mutações ocorridas no papel e formato do Estado consubstanciadas, em maior ou menor escala, pelo paradigma das políticas neoliberais. Obviamente, tais processos não são produzidos de forma homogênea e monolítica nos contextos mencionados conforme elucidam os artigos que se seguem.

Tendo como referência a moldura mais ampla que envolve as recentes configurações do atual ciclo produtivo, os artigos que compõem esse *dossiê* enfocam aspectos relacionados às tendências em curso das reformas educacionais em alguns países da realidade latino-americana, colocando em relevo dimensões específicas das difíceis lutas travadas em prol da consolidação do *direito à educação* e da diminuição da segregação educacional, sobretudo dos grupos subjugados.

Num momento em que a cidadania passa por processos de ressignificação e enfrenta novos desafios de consolidação, o *direito à educação* precisa assumir protagonismo no debate educacional contemporâneo. Assim, esse *dossiê* pretende contribuir com tal discussão mediante análises, dados, mapeamentos de políticas educacionais, documentos e dispositivos legais concernentes à temática em foco. Trata-

se, então, de textos que privilegiam distintas abordagens sobre o *direito à educação* na América Latina em perspectivas plurais e multifacetadas.

O artigo de Myrian Feldfeber (Universidade de Buenos Aires), *La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas*, analisa os processos de construção e as perspectivas do direito à educação na América Latina, com ênfase especial sobre contexto argentino. Nesta incursão reflexiva, a autora explora três ângulos da problemática central: a conformação histórica dos direitos associados às ideias de cidadania e de estados-nação, pensados em “comunidades imaginadas” em tempos formalmente homogêneos; as diferentes concepções em disputa em torno do direito à educação e as funções exercidas pelo Estado e outros agentes educativos em cada uma dessas concepções e, por fim, as velhas e novas políticas que buscam se materializar em direitos à educação, num cenário tensionado entre a democratização e a mercantilização do conhecimento.

Cesar Tello (Universidad Nacional Tres de Febrero – Argentina) e Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa), no artigo intitulado “*A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento*”, enfocam aspectos correlatos ao *direito à educação*, com ênfase sobre a educação secundária na América Latina. Os autores tomam como base documentos recentes de organismos multilaterais (BID e BIRD) e alguns de seus projetos financiados e colocam em relevo a continuidade discursiva destes organismos a partir da década de 1990 até a atualidade. Como conclusão, são apresentados alguns cenários possíveis com relação às influências das recomendações e ideias do Banco Mundial e do BID na definição das políticas educacionais.

O artigo *Educación femenina e inclusión social en Colombia a través del siglo XX*, de Martha Herrera (Universidad Pedagógica Nacional – Colombia), proporciona contributos importantes ao debate sobre o *direito à educação* a partir de um flanco específico: a inserção da mulher na educação escolar da realidade colombiana. Neste sentido, a autora trama interrogações e análises levando o leitor a refletir sobre as repercussões da escolarização da mulher em seu *status*, em sua identidade e seus processos de subjetivação. A autora problematiza ainda a que o tipo de equidade se pode fazer alusão de acordo com o processo de incorporação educativa da mulher no contexto histórico colombiano.

Maria Vieira Silva (Universidade Federal de Uberlândia) e Tania Aillón Gomez (Universidad de Cochabamba, Bolívia) examinam, no artigo *Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativa*, aspectos concernentes às reformas educacionais na Bolívia, problematizando, especificamente, os efeitos dessas reformas na segregação social dos grupos subalternos da sociedade boliviana. As análises das autoras identificam vicissitudes, ambiguidades e contradições existentes no âmbito de tais reformas e as limitações de oportunidades de acesso, permanência e qualidade no sistema educativo nacional para indígenas, nativos, mulheres, trabalhadores rurais e outros grupos sociais que, por diversos fatores, encontram-se em situações de marginalidade, discriminação e exploração.

Os três artigos que se seguem tomam como base a temática *o direito à educação*, a partir de análises que confluem para a realidade brasileira, sendo que o último deste dossiê busca estabelecer conexões das influências da realidade estadunidense para o contexto brasileiro.

Dalila Andrade de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais) explora, em suas análises contidas no texto *A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática*, as contradições e paradoxos presentes nas políticas educacionais brasileiras, mediante a centralidade dos mecanismos de avaliação externa. As reflexões proporcionadas pela autora ponderam sobre o arrefecimento da discussão sobre o direito à educação e a preconização de seus sentidos para a racionalidade administrativa em prol da eficiência através do protagonismo exercido pelos processos de avaliação externa e o sistema de mérito nas políticas educacionais contemporâneas.

As discussões em torno da avaliação também se fazem presentes no artigo de Olenir Maria Mendes (Universidade Federal de Uberlândia), cujo título é *O direito de aprender e a produção da qualidade na escola pública a partir da avaliação*. A autora toma como centro de suas análises as políticas de avaliação e os parâmetros de qualidade de forma contígua às condições objetivas que as escolas públicas dispõem. O artigo evidencia uma lacuna entre as assertivas do discurso governamental constantes dos documentos oficiais e as rotinas, práticas e intercorrências cotidianas presentes na escola pública, desvelando o distanciamento entre o discurso propagado e a substantivação do direito de aprender.

Por fim, o último texto que compõe esse *dossiê*, de autoria de Theresa Adrião (Universidade Estadual de Campinas), é intitulado *Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública*. A partir de uma imersão empírica no contexto estadunidense, a autora problematiza o *modus operandis* de uma escola Charter de Washington DC. O pressuposto debatido pela autora é que este modelo se configura em uma modalidade de privatização da oferta educativa, tendo em vista se tratar de um mecanismo de subsídio público a instituições geridas por setor privado, o qual vem sendo proposto, por fundações e setores governamentais, como alternativa para a educação básica no Brasil, configurando-se em aspectos que podem comprometer a lógica do *direito à educação* como um bem público.

Os artigos que compõem esse *dossiê* proporcionam aos leitores importantes contributos para revisitar nossos entendimentos sobre o *direito à educação* mediante o debate que envolve perspectivas plurais sobre quatro países da América Latina. Os autores, por meio de diferentes flancos de reflexões, possibilitam-nos um quadro analítico acerca do *déficit* estrutural na consolidação dos direitos sociais em nosso continente. Permitem-nos, também, as análises aqui contidas, a compreensão que o problema que temos diante de nós não é de natureza filosófica ou jurídica, mas, de natureza política, por meio da visibilidade dos diferentes mecanismos que produzem violações ao direito à educação pública, apesar de solenes cartas de direitos e dos dispositivos legais em curso.

Boa leitura!

Maria Vieira Silva
Organizadora do dossiê

Referências

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, Patrick. Les exclus de l'intérieur. In: _____. (Dir.). *La misère du monde*, Paris: Seuil, 1993.

LA CONSTRUCCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES, HORIZONTES Y PERSPECTIVAS

*Myriam Feldfeber**

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan diferentes perspectivas sobre el derecho a la educación en la actual coyuntura en América Latina, desde tres dimensiones. En primer término la conformación histórica de los derechos asociados a las ideas de ciudadanía y de Estados-nación pensados en tanto “comunidades imaginadas” en tiempos formalmente homogéneos. En segundo término, las diferentes concepciones en disputa en torno al derecho a la educación y las funciones asignadas al Estado y a los otros agentes educativos en cada una de esas concepciones. Por último, las viejas y nuevas políticas que buscan materializar el derecho a la educación en un escenario tensionado entre la democratización y la mercantilización del conocimiento.

Palabras claves: Educación. Derechos. Estado. América Latina.

ABSTRACT

In this paper we analyze the different views on the right to education in the current situation in Latin America, from three dimensions. In the first place the historical formation of the rights associated with the ideas of citizenship and nation-states designed as “imagined communities” in formally homogeneous times. Secondly, the different conceptions in dispute over the right to education and the functions assigned to the state and other educational agents in each of these conceptions. Finally, the old and new policies aimed at realizing the right to education in a scenario tensioned between democratization and commodification of knowledge.

Keywords: Education. Rights. State. Latin America.

* Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO, Realizó estudios de Doctorado en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de Política e Instituciones Educativas y Profesora Adjunta de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales y Profesora Adjunta de Política Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de Posgrado en la UBA y en la UNCuyo. *E-mail:* mfeldfeber@gmail.com

Introducción

Hace 65 años la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), fundamento de las normas internacionales sobre derechos humanos legalmente vinculantes, estableció en su artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación”. Nadie discute esta afirmación, sin embargo los modos en que se concibe este derecho, los sujetos responsables de garantizarlo, las políticas que se impulsan para lograr su efectiva materialización, las formas que asume la libertad de elección, entre muchos otros aspectos, dan cuenta de un complejo entramado de sentidos, propuestas y acciones que orientan diferentes proyectos sociales y educativos.

Las transformaciones acontecidas en las décadas de los ´80 y de los ´90 impulsadas por las políticas neoliberales y sus consecuencias en términos de polarización y fragmentación social, conllevaron importantes retrocesos respecto de los avances logrados a partir del reconocimiento y la legalización de los derechos económicos, sociales y culturales.

Los vertiginosos cambios ocurridos en las sociedades latinoamericanas en los últimos quince años delimitan nuevos escenarios en los cuales se actualizan debates históricos en torno al derecho a la educación y a las formas de su reconocimiento y materialización, al tiempo que sujetos colectivos ensayan otras experiencias y propuestas para garantizar ese derecho en el marco de propuestas de transformación social.

La conformación, la vigencia y las perspectivas sobre el derecho a la educación en la actual coyuntura en América Latina pueden ser analizadas desde distintas dimensiones, algunas de las cuales constituyen el objeto del presente trabajo. En primer término la conformación histórica de los derechos. En segundo término, las diferentes concepciones en disputa en torno al derecho a la educación y las consecuentes funciones asignadas al Estado y a los otros agentes educativos. Por último, las viejas y nuevas políticas que buscan materializar el derecho a la educación en un escenario tensionado entre la democratización y la mercantilización del conocimiento.

La conformación histórica de los derechos: la educación como derecho social de ciudadanía.

El concepto de ciudadanía, conforme a la célebre definición dada por la Suprema Corte norteamericana, como derecho a tener derechos (Ansaldi, 1997), se ha prestado a diversas interpretaciones. Entre ellas, la clásica concepción de T.H. Marshall (1967), la cual, en base al caso inglés y sin pretensiones de universalidad, generalizó la noción de ciudadanía y de sus elementos constitutivos, distinguiendo entre derechos civiles, políticos y sociales (Vieira, 1998).

Los derechos humanos, son derechos históricos que, al decir de Bobbio (1991), nacen gradualmente en determinadas circunstancias, caracterizadas por luchas por la defensa de nuevas libertades contra viejos poderes. En la evolución histórica de los derechos humanos, se distingue entre derechos civiles y políticos (denominados derechos de primera generación), derechos sociales (o llamados de segunda generación), y derechos de tercera generación, que son los denominados derechos “de los pueblos”. Esta clasificación generacional, desarrollada por Karel Vasak en 1979, asociada cada una de ellas al desarrollo de los tres grandes valores proclamados en la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad.

Los derechos civiles, que sustentan la concepción liberal clásica y cuya conquista corresponde al siglo XVIII, incluyen los derechos individuales de libertad, igualdad, propiedad, de libre desplazamiento, derecho a la vida, a la seguridad, etc. Los derechos políticos alcanzados durante el siglo XIX refieren a la libertad de asociación y de reunión, de organización política y sindical, la participación política y electoral, el sufragio universal. Son denominados derechos individuales ejercidos colectivamente, que terminaron incorporándose a la tradición liberal (Vieira, 1998). Entre los derechos sociales, que se ubican cronológicamente en el siglo XX y que resultaron de las luchas de los movimientos obreros y sindicales, se destacan el derecho al trabajo, a la salud, a la educación, a la jubilación, al seguro de desempleo. Se trata de los derechos que dan contenido real a los derechos formales, y que garantizan el acceso a los medios de vida y al bienestar social. La institucionalización de estos derechos llevó a la consolidación de lo que dio en llamarse el modelo de

Estado de Bienestar, que asumió rasgos particulares en el marco de las políticas keynesianas, fundamentalmente a partir de la segunda posguerra.

Los llamados derechos de “tercera generación”, cuyo surgimiento corresponde a la segunda mitad del siglo XX, incluyen el derecho a la autodeterminación de los pueblos, el derecho al desarrollo, a la paz, al medio ambiente, entre otros. En el caso argentino, estos derechos se han incorporado a la Constitución en la reforma de 1994. Una de las dimensiones básicas que definen el status de ciudadano es la que se relaciona con los derechos de libertad e igualdad que en tanto miembros plenos de una comunidad le corresponden. Su elucidación histórica nos remite al siglo XVIII, en el que se produce un clivaje fundamental, que inicia la “era de la revolución democrática” (Villavicencio y García Raggio, 1995). La relación o articulación entre la igualdad y la libertad constituye uno de los temas en debate en materia educativa habida cuenta de que, en base a la concepción liberal, actualizada por el neoliberalismo, estos atributos han sido presentados como valores contrapuestos a la hora de definir las políticas educativas.

También es necesario considerar que, tal como lo señala Bobbio (1993) “mientras que la libertad es una cualidad o propiedad de la persona, la igualdad es pura y simplemente un tipo de relación formal, que se puede colmar de los más diversos contenidos”. Si lo enfocamos en el campo educativo, en tanto no puede predicarse en abstracto, es necesario dotar de contenido a la noción de igualdad, igualdad entre quienes y con respecto a qué aspectos: ¿Igualdad de posibilidades? ¿de oportunidades? ¿de acceso? ¿de resultados? Bolívar (2005) destaca que pretender un tipo de igualdad puede suponer aceptar otras desigualdades. Desde una concepción republicana, al estilo francés de la “igualdad de oportunidades” se acepta que los más dotados puedan alcanzar los puestos más altos en la carrera escolar, mientras la selección esté ligada al mérito.

Asimismo la igualdad que presenta un vínculo estrecho con la idea de justicia, remite a una relación donde el valor está otorgado por el hecho de ser justo. En este sentido debemos considerar que los desafíos de la justicia contemporánea pasan por articular políticas de redistribución que garanticen la igualdad, de reconocimiento que consagran el respeto por las diferencias junto mecanismos de participación social en términos de democratización (Fraser y Honneth, 2006)

Desde la década del '70, nuestras sociedades, han estado sujetas a un permanente cuestionamiento de los derechos de ciudadanía. La privación del derecho a la vida y a la libertad que consumaron la mayoría de las dictaduras en la región significaron un cercenamiento de estos derechos y, junto con los efectos sociales y políticos directos, contribuyeron a la erosión de la ciudadanía y al debilitamiento del tejido social (Capella, 1993). Las políticas neoconservadoras aplicadas durante tres décadas no sólo cuestionaron de lleno la ciudadanía social, a partir del desmantelamiento de buena parte de las instituciones del Estado del Bienestar, sino que corroyeron también la ciudadanía política al reducir la condición de ciudadano a la de votante y a la de consumidor, y la ciudadanía civil, al marginar a grandes masas de la población de los medios básicos de subsistencia.

En los últimos años asistimos a una revalorización de las políticas destinadas a efectivizar el ejercicio de los derechos sociales en el marco de los denominados gobiernos “posneoliberales” (Sader, 2008) aspecto que retomaremos en el tercer apartado. Sin embargo, las características estructuralmente heterogéneas de nuestras sociedades refuerzan la tensión con el ideal normativo establecido por las aspiraciones igualitarias de los derechos y cuestionan en sí misma la idea de ciudadanía (Pautassi y Gamallo, 2012).¹

¹ Algunos desarrollos recientes complejizan la perspectiva de los derechos ligados al concepto de ciudadanía, y de estados-nación pensados en tanto “comunidades imaginadas”, de acuerdo con la formulación de Benedict Anderson en el año 1993, en tiempos formalmente homogéneos. Comunidad imaginada porque los miembros de la nación no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán hablar de ellos y porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que prevalece en cada caso, la nación se concibe siempre como fraternal (Giarraca, 2010). Chatterjee (2008) en su libro “La Nación en Tiempos Heterogéneos” introduce la distinción entre los ciudadanos que se encuentran en el ámbito teórico y las poblaciones que se manifiestan en el ámbito político. Para el autor el tiempo de la nación es un tiempo desigual que responde a las diferentes experiencias de los distintos grupos sociales. Critica el concepto de sociedad civil, planteando que en el mundo contemporáneo la relación entre Estado y la sociedad ha cambiado y que esto se expresa en el hecho que los estados nacionales han dejado de interpelar a los ciudadanos como si fueran un todo homogéneo y, más bien, han pasado a interpelarlos a partir de pequeños grupos de interés, a diferencia de la categoría de sociedad civil que hacía mención a un grupo más o menos unificado de intereses. Propone la categoría de sociedad política, que refiere la presencia nunca unificada de los ciudadanos:

Diferentes concepciones en disputa acerca del derecho a la educación

De acuerdo con la perspectiva generacional de los derechos humanos, el derecho a la educación se inscribe en el conjunto de los derechos sociales. No obstante, si nos detenemos en la construcción histórica del derecho a la educación en relación con las disputas con la Iglesia en los procesos de conformación de los Estados nacionales y las políticas educativas hegemónicas en función de los ciclos del Estado capitalista, podemos dar cuenta de la confrontación de tres perspectivas, aún hoy presentes, que conciben a la educación como derecho personal, como derecho individual y como derecho social.

La disputa en el terreno educativo entre el Estado y la Iglesia se ha centrado históricamente en torno a quién le corresponde el derecho a educar, o más precisamente, en quiénes delegan los padres la educación de sus hijos y cuáles son los contenidos que deben ser enseñados. A lo largo del siglo XX se ha reeditado cíclicamente este debate. El derecho a la educación, como construcción histórica polémica, parte del monopolio de la iglesia materia educativa, pasando por la concepción burguesa de la educación como derecho individual, para llegar finalmente a la concepción de la educación como un derecho social, vigente desde mediados del siglo XX hasta la década del '70, cuando comenzó a ser cuestionada como parte de las instituciones del Estado de Bienestar (Paviglianiti, 1993).

Sin embargo, es importante señalar que no se trata de debates históricos saldados, sino que se reeditan en diversos períodos. En el caso de Argentina, durante la década del '90 han reaparecido con fuerza las posiciones que desde el neoliberalismo por una lado, y desde la Iglesia por otro, cuestionan la idea de derecho social, sustentando un rol subsidiario para el Estado. La Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993 asignaba al Estado Nacional la “responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa” (art. 2 de la LFE) pero no la de garantizar el derecho social a la educación a la vez que sostenía que “las acciones educativas son responsabilidad de la familia,

a grupos fragmentados, con intereses particulares, los cuales son también interpelados fragmentariamente. (Vich, en Chatterjee, 2008)

como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales” (art. 4 de la LFE). El Estado se presentaba como un responsable más entre otros agentes educativos.

Para la Iglesia Católica la educación es un derecho natural que corresponde a la persona humana y se vincula con la libertad de enseñanza entendida como la libertad de los padres de elegir la educación de sus hijos. Pero al considerarse la familia una sociedad natural y por lo tanto imperfecta, esta delega la educación de los hijos en la Iglesia, por su rol de Mater y Magister tal como se establece en la Encíclica *Divini Illius Magistri* del año 1929². De acuerdo con la Encíclica, el Estado tiene una función subsidiaria, una misión supletoria de los defectos de la sociedad familiar, remediándolos con medios idóneos pero siempre en conformidad con los derechos sobrenaturales de la Iglesia. El Estado debe proteger la educación moral y religiosa de la juventud favoreciendo la iniciativa y la acción de la Iglesia y de las familias. Por lo tanto, la subsidiariedad del Estado en materia educativa constituye para la Iglesia una consecuencia natural del hecho de considerar a la familia como agente natural y primario de la educación.

Un documento del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) de 2007 es elocuente al respecto: “Un principio irrenunciable para la Iglesia es la libertad de enseñanza. El amplio ejercicio del derecho a la educación, reclama a su vez, como condición para su auténtica realización, la plena libertad de que debe gozar toda persona para elegir la educación de sus hijos que consideren más conforme a los valores que ellos más estiman y que consideran indispensables. Por el hecho de haberles dado la vida, los padres asumieron la responsabilidad de ofrecer a sus hijos condiciones favorables para su crecimiento y la grave obligación de educarlos. La sociedad ha de reconocerlos como los primeros y principales educadores (...) Este intransferible derecho, que implica una obligación y que expresa la libertad de la familia en el ámbito de la educación, por su significado y

² ENCICLICA DIVINI ILLIUS MAGIS-TRI. 31 de Diciembre de 1929. En: Colección de Encíclicas Pontificias. 1830-1950, Madrid, Editorial Guadalupe, 1956.

alcance, ha de ser decididamente garantizado por el Estado. Por esta razón, el poder público, al que compete la protección y la defensa de las libertades de los ciudadanos, atendiendo a la justicia distributiva, debe distribuir las ayudas públicas –que provienen de los impuestos de todos los ciudadanos– de tal manera, que la totalidad de los padres, al margen de su condición social, pueda escoger, según su conciencia, en medio de una pluralidad de proyectos educativos, las escuelas adecuadas para sus hijos. Ese es el valor fundamental y la naturaleza jurídica que fundamenta la subvención escolar. Por lo tanto, a ningún sector educacional, ni siquiera al propio Estado, se le puede otorgar la facultad de concederse el privilegio y la exclusividad de la educación de los más pobres, sin menoscabar con ello importantes derechos. De este modo se promueven derechos naturales de la persona humana, la convivencia pacífica de los ciudadanos, y el progreso de todos³.

La concepción de la educación como derecho individual se vincula con la conformación del Estado liberal y la vertiente pública de la educación. Estado y sociedad van a ser considerados como realidades abiertamente distintas y contrapuestas: de un lado, el Estado, pensado como un régimen de relaciones de poder entre desiguales, gobernantes y gobernados,; de otro lado, la sociedad, conceptuada como un ámbito de relaciones entre iguales. La construcción teórica que se impone con la Revolución francesa supuso en la práctica, el fin del Estado absoluto, la limitación del poder político por la existencia de derechos que el nuevo Estado debía respetar y garantizar a partir de la no intervención (Puelles Benitez, 1993). Sin embargo, en la conformación de los estados liberales la educación jugó un papel central lo que supuso una fuerte intervención estatal, estableciendo la obligatoriedad escolar y organizando y expandiendo los sistemas públicos de instrucción como sistemas de masas que llegaron a abarcar a la totalidad de la población infantil (Ramírez y Boli, 1999).

La aparición de los derechos sociales son el fruto de una larga transformación del Estado liberal. “Mientras que las libertades públicas surgen en el Estado liberal con un contenido esencialmente negativo, orientadas a negar la acción del Estado, a procurar que éste se limite a no

³ Documento de Aparecida. V CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE. Aparecida, 13-31 de mayo de 2007.

intervenir, a no hacer, respetando, por tanto, un recinto privado rodeado y protegido por los derechos de libertad, en el Estado de Bienestar o Estado social de derecho la constitución de la educación como derecho social va a exigir precisamente todo lo contrario, va a demandar la intervención del Estado y, para ello, una ampliación de los poderes del Estado” (Puelles Benitez, 1993, p. 12).

El desarrollo de la concepción del derecho social a la educación a lo largo del siglo XX va diferenciándose de la educación como derecho de enseñar. La enseñanza es considerada un medio para la realización del derecho fin que es la educación, lo que supone un Estado docente que garantice su efectiva materialización (Paviglianiti, 1993). El derecho social a la educación conlleva el deber del estado de todos y todas a lo largo de toda la vida.

Las políticas neoliberales y neoconservadoras implementadas a partir de la crisis de los años '70, transfirieron esta obligación estatal por la educación para el conjunto de la sociedad, reservándose el poder de regulación y evaluación de las instituciones y de los resultados del proceso educativo, y operando de este modo una inversión de sentido de la idea de la educación como derecho de todos y deber del estado (que en algunos casos como el de Brasil está establecido como principio constitucional) que pasa a ser considerada una obligación de los ciudadanos y un deber del Estado (Saviani, 2011). Estas políticas, a partir de una crítica de la idea de los derechos sociales como artificios creados por el modelo de Estado de Bienestar, conllevaron el retorno a la idea de derecho individual, que fundamentado en un el individualismo posesivo, impugnaron el rol docente del Estado como garante del derecho a la educación.

Las políticas educativas y el derecho a la educación en el actual escenario en América Latina

A pesar de las mejoras registradas en la última década, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo. A pesar de los avances en la expansión de los sistemas educativos de la región y de la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos, asistimos a los que Gentili (2009) caracterizó como un proceso de «universalización

sin derechos»: el acceso a la escuela se produce en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivo el derecho a la educación.

En la primera década del Siglo XXI, gobiernos de nuevo signo político en América Latina marcaron una nueva etapa caracterizada por la oposición al Consenso de Washington y por la adscripción a ideas y programas políticos tendientes a recomponer algunos de los más agudos efectos sociales, políticos e institucionales generados por aquellas políticas. De acuerdo con el análisis de Sader (2008), podemos reconocer en forma esquemática, la presencia de tres tipos de Estado en América Latina: los neoliberales, que continúan con las políticas implementadas en la década del '90 como en los casos de México Chile y Colombia; los países que buscan refundar el Estado -como Bolivia, Ecuador, y Venezuela- y los estados que procuran recomponer su capacidad regulatoria y de inversión, como en los casos de Brasil y Argentina⁴

La asunción de nuevos gobiernos en América Latina implicó asumir no solo un cambio electoral, sino el establecimiento de reglas de juego diferentes a las del pasado: recuperación de las iniciativas en materia de políticas públicas y profundización de la democracia (Moreira, et al, 2008). A partir del cuestionamiento a las políticas de ajuste estructural, a las reformas pro-mercado y a la subordinación acrítica a la lógica de la acumulación global, algunos gobiernos de la región están intentando, con alcances y resultados diversos, restablecer el poder estatal para definir la orientación de sus políticas económicas y sociales (Moreira et al. 2008; Thwaites Rey, 2010). Algunos de estos gobiernos caracterizados como “posneoliberales”, con diferentes énfasis y no pocas contradicciones, buscan reposicionar la centralidad de la política y el papel del Estado para dar respuesta a una deuda histórica respecto del cumplimiento de los derechos de los ciudadanos, entre ellos el derecho a la educación⁵.

⁴ La apuesta a la integración regional constituye uno de los rasgos distintivos del nuevo escenario latinoamericano

⁵ Al mismo tiempo otros gobiernos continúan con las reformas de ajuste estructural que se viene implementando hace más de tres décadas en la región.

El “Posneoliberalismo”, designa esta etapa híbrida de desarrollo del capitalismo en la cual algunos gobiernos se han propuesto desarrollar políticas que avancen, desmercantilizando, afirmando y extendiendo derechos en la esfera pública ligados a la ciudadanía (Sader, 2008).

Más allá del debate, no menor, sobre el giro hacia la izquierda de los denominados gobiernos progresistas en la región (Quiroga, 2010) no podemos desconocer que estamos en presencia de un escenario geopolítico diferente. La formación de un Estado Plurinacional como en el caso de Bolivia, el Buen Vivir como principio educativo en Ecuador, políticas de inclusión en diferentes países de la región como modelo orientador frente a la lógica de más focalizada y compensatoria de los '90, desplazamientos del discurso de la equidad y recuperación de un horizonte de igualdad (CEPAL) son algunas de las manifestaciones de ese cambio de escenario.

En el caso de las leyes educativas sancionadas en este siglo se observan importantes avances respecto de las formulaciones de la educación como derecho social y de la obligación del Estado de garantizarlo. Las leyes de Bolivia y Venezuela son especialmente enfáticas respecto de esta responsabilidad estatal, que contrasta con la subsidiariedad del Estado que caracterizaron las leyes sancionadas en los '90 con excepción del caso chileno (López, 2007; Saforcada y Vassiliades, 2011). La Iglesia como actor relevante del proceso educativo y los principios vinculados con la libertad de elección y de enseñanza se incluyen en varias de las leyes sancionadas en este período (Saforcada y Vassiliades, 2011). También en muchas de las leyes se han extendido los años de obligatoriedad escolar.

Las Políticas educativas en la región que se proponen garantizar derecho a la educación en el nuevo escenario Latinoamérica de debaten entre las continuidades y rupturas del modelo hegemónico de los '90. El caso de la evaluación constituye un ejemplo paradigmático de la continuidad y profundización de los ejes reformistas de los '90 que desplazaron el modelo de Estado docente por el de un Estado evaluador. Resulta paradójico encontrar gobiernos de diverso signo político que orientan proyectos sociales y educativos tan diferentes, diseñando e implementando políticas de evaluación de los docentes orientadas por lógicas similares como en los casos de Ecuador, de Chile, de algunos Estados en Brasil y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en Argentina.

Entre las diversas políticas que buscan materializar el derecho a la educación se pueden reconocer por una lado aquellas que buscan incluir a los sectores históricamente excluidos a través de la ampliación de la oferta y de los mecanismos tradicionales. Por otro se observan políticas que delimitan nuevos formatos escolares u otras modalidades que funcionan en circuitos paralelos al de las instituciones del sistema educativo tradicional, como es el caso de las Misiones en la experiencia venezolana. Por último se observan propuestas alternativas, en especial impulsadas por los movimientos sociales, que disputan con la lógica del capital y con el derecho burgués, la definición de los sentidos de las propuestas educativas (Gluz, 2013).

A modo de conclusión: la educación como derecho social supone la integralidad de los derechos

La ciudadanía se constituye desde una concepción integral de los derechos. En este sentido es evidente que los derechos no pueden pensarse como derechos aislados y que la igualdad de todos los seres humanos como sujetos de derecho constituye el punto de partida y no solo una meta a lograr en el largo plazo. Las discusiones acerca del ejercicio del derecho a la educación como un derecho de ciudadanía para todas y todos en términos de emancipación humana, constituye un aspecto central a recuperar desde la perspectiva del derecho social a la educación.

Recuperar un rol central para el Estado como garante de derechos sociales implica otorgar un rol central a la política como espacio de transformación de las relaciones sociales vigentes y recuperar la educación como un acto político, un acto que construye espacios, tiempos y horizontes diferentes (Badiou, 2000). Es a través de la educación donde construimos horizontes y sentidos alternativos a los que la lógica del capital busca imponer. Es la educación la apuesta al presente y al futuro de otros mundos posibles donde “quepan todos los mundos”.

Cuando recuperamos la centralidad de la política y de la educación como acto político, se pone en cuestión la lógica tecnocrática, esa lógica que quiere encerrarnos en la discusión de qué contenidos básicos comunes definimos, cómo evaluamos la calidad, cómo la medimos, cómo gestionamos mejor nuestras escuelas, cómo gestionamos los recursos, pero sin incluir

el sentido y los fines de la educación. La discusión política incluye todas estas cuestiones, pero las trasciende. La alternativa no puede construirse a partir de “volver más democráticas” las reformas implementadas en los ’90.

Lamentablemente, no podemos decir que la disputa en torno a un sentido más democrático para la educación está saldada. Las leyes orientan proyectos educativos y no pueden pensarse fuera del modelo de país y de sociedad que se quiere instituir cotidianamente. El debate sobre los modos de generación, construcción y apropiación de los conocimientos no puede estar al margen de los procesos de distribución de todos los bienes que la sociedad produce.

Referencias

ANSALDI, W. *Disculpe el señor, se nos llenó de pobres el recibidor*. Disponible em: <<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>>. Publicado originariamente en *Estudios Sociales*, n. 14, Santa Fe (Argentina), Primer Semestre 1998, p. 43–71. Acceso em: 22 Nov. 2013.

BADIOU, A. Movimiento social y representación política *Acontecimiento*. *Revista para pensar la política*, Buenos Aires, n. 19-20, p. 27-60, Abr. 2005.

BOBBIO, N. *El tiempo de los derechos*, Madrid: Sistema, 1991.

_____. *Igualdad y libertad*, Barcelona: Paidós, 1993.

BOLIVAR, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*. cidade, v. 3, n. 2, mês. 2005. Disponible:<<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>>. Acceso em: 20 Nov. 2013.

CAPELLA, J. R. *Los ciudadanos siervos*. Madrid: Trotta, 1993.

CHATTERJEE, P. *La nación en tiempo heterogéneos y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores, 2008.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ’90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, abr./jun. 2011. Disponible em: <www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>. Acceso em: 03/11/2013.

FRASER, N.; HONNETH, A. *¿Redistribución o Reconocimiento?*, Madrid: Morat, 2006.

GARCIA LINERA, A. La construcción del Estado. IN CONFERENCIA PRONUNCIADA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 2010, Buenos Aires, *Actas...* Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, [s.n.].

GENTILI, P. Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 49, p.19-57, 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>>. Acesso em: 22 Nov. 2014.

GIARRACA, N. El Estado como comunidad imaginada, *Diario Página 12*, 18 maio 2010. Disponível em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-145844-2010-05-18.html>>. Acesso em: 19 maio 2010.

GLUZ, N. Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales, Buenos Aires; CLACSO, 2013

LÓPEZ, N. Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. In: _____. *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*, Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2007.

MOREIRA, C.; RAUS, D.; GOMEZ LEYTON, J. C. (Org.). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*, Montevideo: FLACSO Uruguay; UNLa, UARCIS; Ediciones TRILCE, 2008.

PAUTASSI, L. P.; GAMALLO, G. (Dir.). *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*, Buenos Aires: Biblios, 2012.

PAVIGLIANITI, N. *El Derecho a la Educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de Cátedra, Buenos Aires: OPFYL, UBA, 1993.

PUELLES BENITEZ, M. Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 1, p. 35-57, jan./abr. 1993.

QUIROGA, H. ¿De qué hablamos cuando hablamos de izquierda hoy? *Revista Temas y Debates N° 20*: Contrapuntos en torno a los nuevos gobiernos progresistas en América Latina. Rosario, Año 14, n. 20, p. 21-34, Out. 2010. Disponível em: <<http://www.temasydebates.unr.edu.ar/index.ph>>. Acesso em: 05 Nov. 2013.

SADER, E. *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CTA- CLACSO, 2008.

SAFORCADA, F.; VASSILIADES, Alejandro. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 287-304, abr./jun. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>. Acesso em: 05 Nov. 2013.

SAVIANI, D. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.11, n. 23, p. 45-58, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view>>. Acesso em: 22 Nov. 2013.

THWAITES REY, M. Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?, *OSAL*, Buenos Aires, Año XI, n. 27, p.19-43, Abr., 2010. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal27/05>. Acesso em: 22 Nov. 2013.

VIEIRA, L. Cidadanía y Control Social en BRESSER PEREIRA, L. C.; CUNNILL GRAU, N. (Org.). *Lo público no estatal en la Reforma del Estado*. Buenos Aires: CLAD; Paidós, 1998.

VILLAVICENCIO, S.; GARCÍA RAGGIO, A. M. Nuevas cuestiones en torno a la ciudadanía. *Revista Sociedad*, Buenos Aires, n 7, p. 172-180. Oct. 1995.

Data de registro: 22/01/2014

Data de aceite: 19/02/2014

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA AMÉRICA LATINA COMO UM DIREITO DEMOCRÁTICO E UNIVERSAL: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL E DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO

*Cesar Tello**

*Jefferson Mainardes***

RESUMO

O artigo apresenta uma análise de documentos recentes do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), relacionados à educação secundária na América Latina, bem como de alguns projetos financiados pelos referidos organismos. Constatou-se que tais documentos mantêm uma continuidade discursiva em termos ideológicos em relação a documentos publicados na década de 1990. Como conclusão, são apresentados alguns cenários possíveis com relação às influências das recomendações e ideias do Banco Mundial e do BID na definição das políticas educacionais. Indica-se que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para tornar a educação secundária como um direito democrático e universal, tendo em vista as precariedades e limitações do ensino fundamental e dos desafios que a universalização da educação secundária coloca para a gestão educacional dos países latino-americanos.

Palavras-chave: Banco Mundial. BID. Políticas educacionais. Educação secundária.

* Professor da Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), da Universidad Nacional San Martín (UNSAM) e da Universidad Nacional de La Plata (UNLP). *E-mail:* cesargeronimotello@yahoo.com.ar

** Doutor em Educação (Política Educacional) pelo Institute of Education - University of London. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. *E-mail:* jefferson.m@uol.com.br

ABSTRACT

This paper presents an analysis of current documents from the World Bank and Inter-American Development Bank (IDB) related to secondary education as well as an analysis of some projects financed by them. It shows that the referred documents keep a discursive continuity in ideological terms in relation to documents published in the 1990s. As a conclusion, some possible scenarios related to the influence of the recommendations and ideas of the World Bank and BID to the policy making process are presented. It indicates there is still a long path to becoming the secondary education as a democratic and universal right, due to the remained weaknesses and limitations of Primary Education and due to the challenges that the universalization of the secondary education poses to educational management of the Latin American countries.

Keywords: World Bank. Inter-American Development Bank (IDB). Secondary Education.

Introdução

Nesse artigo, analisamos documentos recentes do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sobre a educação secundária na América Latina, examinando a continuidade discursiva a partir da década neoliberal de 1990¹ até a atualidade. Os documentos do Banco Mundial e do BID sobre educação secundária e seus diversos mecanismos de financiamento reapareceram a partir da década de 2000, período no qual a ideia da universalização da educação secundária surgiu com força em diversos países da América Latina, tais como: Chile, Argentina, Bolívia, Brasil, Equador, México, Peru e Uruguai².

¹ Compreendemos o neoliberalismo na América Latina como um processo que começou a desenvolver-se na década de 1970. No entanto, consideramos que o fenômeno que podemos chamar de “eclosão” do neoliberalismo ocorreu na década de 1990, a partir da promulgação de leis nacionais e da proposição de políticas educacionais específicas com características neoliberais.

² No Chile, a Lei n. 19.876 de 2003 ampliou a educação obrigatória para 12 anos e isso foi reafirmado na Lei Geral de Educação de 2009. Na Argentina, a Lei de Educação Nacional

Do ponto de vista da educação pública como direito, a expansão da educação obrigatória constitui-se em um avanço altamente significativo para a região. No entanto, apesar de tal expansão estar regulamentada em forma de lei, destacamos que o maior desafio é garantir a efetivação desse direito tanto em termos de acesso à educação secundária, quanto em termos de qualidade da formação dos jovens nesse nível de ensino.

Partimos do pressuposto de que a educação secundária é um direito fundamental e que, portanto, deveria ser de acesso universal. Além disso, entendemos que a expansão da educação obrigatória, para além do ensino fundamental, constitui-se em uma necessidade histórica em direção à ampliação das possibilidades da formação humana integral e que não deve ser vista apenas como um elemento de promoção do desenvolvimento econômico e social. Isso implica uma oposição aos processos de privatização da educação pública, aos processos de seletividade e exclusão que caracterizam a educação pública em nossa região e ainda uma oposição a toda e qualquer forma de desigualdade de acesso e de distribuição do conhecimento (DUARTE, 2006). Duarte (2006, p. 96-97), ao discutir as características do intelectual crítico em educação, indica que:

Em se tratando de uma sociedade de classes na qual a relativa universalização da educação escolar vem necessariamente associada ao processo de seleção dos “melhores”, torna-se quase que inevitável a proliferação de idéias e práticas que limitem, dentro e fora da escola, o processo de efetiva apropriação do conhecimento. Temos aqui um

(2006), a obrigatoriedade da educação obrigatória foi estendida para 13 anos. Na Bolívia, a Lei de Educação “Avelino Siñani e Elizardo Pérez” (2010), a educação obrigatória foi estendida para 14 anos. No Brasil, a emenda à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, aprovada em 2009 (Emenda Constitucional n. 59/2009), ampliou a educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Essa ampliação deve ser implementada progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. No Equador, a Lei Orgânica de Educação Intercultural (2011) considera 10 anos de educação básica mais os 3 anos de ensino médio, com 13 anos de escolaridade obrigatória. No México (2004), Reformada Lei General de Educação (2004), é obrigatória a educação até a finalização da escola secundária, com 12 anos de escolaridade. No Peru, a Lei Geral de Educação (2003) aprovou que os três níveis do sistema educativo são obrigatórios, com 14 anos de escolaridade. No Uruguai (2008), a Lei Geral de Educação tornou a escola secundária obrigatória, com 14 anos de escolaridade.

outro critério para a definição de um intelectual crítico em educação: ele deverá assumir uma atitude frontalmente contrária à seletividade no processo de distribuição social do conhecimento pelo sistema escolar e contrapor a essa seletividade a defesa de um currículo escolar que promova a apropriação por todas as crianças e jovens, sem distinções de nenhuma natureza, do patrimônio científico, artístico e filosófico que a humanidade construiu até aqui

Além disso, compreender a ampliação da educação obrigatória na América Latina como uma necessidade histórica pressupõe uma revisão completa dos processos de avaliação do desempenho dos alunos, do currículo e das metodologias que têm sido empregadas na educação secundária.

De forma geral, a educação secundária tem sido compreendida como uma formação para o ensino superior ou para a formação para o trabalho. Quando ela se efetiva hegemonicamente com tais propósitos, entendemos que o verdadeiro sentido da educação como formação humana é relegado a um segundo plano.

Inicialmente, apresentamos uma breve retomada conceitual acerca do que denominamos como binômio neoliberalismo/pós-neoliberalismo abordando, na sequência, a análise das “recomendações” do Banco Mundial e do BID e estabelecendo conexões com documentos anteriores, observando a continuidade argumentativa e ideológica dos documentos emanados dos dois organismos nos últimos 20 anos. Posteriormente, e apenas a modo de ilustração, apresentamos algumas decisões políticas e de execução de programas de alguns países da América Latina vinculados à escola secundária e sua relação com os discursos do Banco Mundial e do BID. É necessário destacar que a continuidade discursiva se dá na forma de eixos que se encontram presentes tanto nos documentos como em alguns dos programas e políticas dos países da região. De modo particular, destacamos neste artigo os seguintes eixos: a) a descentralização com ênfase na necessidade de incrementar os níveis de autonomia escolar; b) os mecanismos de avaliação do rendimento acadêmico; c) a profissionalização docente em termos de “*accountability*” e d) a otimização da qualidade educativa em uma perspectiva gerencial.

O binômio neoliberalismo-pós-neoliberalismo na América Latina

Durante a década de 1990, na América Latina, ocorreu o processo de desmembramento e reestruturação do Estado com suas características de racionalização do gasto público, de descentralização administrativa e transferência das responsabilidades da educação para os níveis estaduais e municipais. Para Carnoy (2002, p. 4), isto se produz a tal ponto que “os governos fomentaram a educação privada como uma forma de reduzir o gasto público em educação”, juntamente com uma série de reformas destinadas a desregular o trabalho, a produção e o mercado sob uma orientação privatista, estabelecendo profundas mudanças nas estruturas políticas, econômicas e sociais dos países da região (BONAL, 2002; GENTILI, 2007), gerando-se um processo de reestruturação das economias nacionais (CARNOY, 1999) e levando à exclusão aos menos favorecidos (SVAMPA, 2005). Assim, o cenário da globalização neoliberal (SANTOS, 2004) da década de 1990 teve amplas consequências na transformação do cenário educacional e da exclusão socioeducativa, produzindo o que Tiramonti (2004, p. 35) denominou fragmentação educativa que, diferentemente da segmentação, é um espaço caracterizado pelas rupturas “e pela impossibilidade de passagem de um fragmento a outro”.

O papel dos organismos internacionais de crédito é chave no momento de conceituar a forma em que se constituem as agendas de políticas da globalização neoliberal, aceitando ou assumindo³ uma nova ortodoxia em termos de políticas educativas (BALL, 2001). Dado que a modernização da educação, identificada com a privatização e a diminuição do papel do Estado ocupou um lugar central durante este período (BALL, 2001; LINGARD, 2000; MIÑANA BLASCO; RODRÍGUEZ, 2003) fez com que agências como o Banco Mundial e o BID enfatizassem, em suas recomendações, a necessidade de que a educação seja entendida como “economia do conhecimento” (OZGA; SEDDON; POPKEWITZ, 2006).

³ Empregamos os termos “aceitar” e “assumir” para distinguir entre aqueles países que definiram sua estratégia política em termos de adesão neoliberal e outros que pressionados pelas dívidas junto aos organismos de crédito tiveram que aceitar as orientações políticas para a região.

Outros organismos internacionais, tais como a Comissão Econômica Para América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que também são chaves no momento de caracterizar a década de 1990, não assumiram uma postura claramente neoliberal e impulsionaram as reformas em trajetórias que não emergiam de uma perspectiva economicista (GOROSTIAGA; TELLO, 2011) instalando, de algum modo, um discurso alternativo (ainda que não de oposição) ao discurso reformista dos Bancos.

Uma questão chave do neoliberalismo, em termos de protagonismo da agenda de políticas educativas na região, consiste na relação de mercado que os estados latino-americanos estabeleceram com os organismos de crédito como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, BID. E assim, como explica Bonal (2002), o emprego dos empréstimos de financiamento para a educação são mecanismos condicionantes, que se traduzem em formas de governabilidade, restringindo as decisões políticas dos governos estatais. Também é necessário destacar que na diversidade regional da América Latina, os países tiveram diferentes “intensidades” em suas relações com os organismos de crédito e, portanto, diversos modos de gerir o Estado.

Seguindo as reflexões de alguns pensadores latino-americanos (GARCÍA DELGADO; NOSETTO, 2006; SADER, 2008; CECEÑA, 2009), é necessário considerar que estamos frente a uma explosão da “bolha neoliberal”, que vários autores denominam pós-neoliberalismo. Pulido Chaves (2010, p. 2), no entanto, afirma que o “pós-neoliberalismo” não significou nem significa “pós-capitalismo”. No início da década de 2000, algumas mudanças nas orientações políticas de alguns dos governos da região puderam ser observadas. Algumas políticas parecem reorientar-se a uma regulação mais direta por parte dos estados e um discurso que tenta confrontar com os que se desdobraram na década de 1990. Sader (2008, p. 17) fez uma distinção sobre continuidades e rupturas do neoliberalismo explicando que os governos progressistas da região estão se valendo do Estado “para regular a economia, para induzir o crescimento econômico, para desenvolver políticas sociais, entre outras funções”, enquanto os governos de direita, que privilegiam o modelo neoliberal, continuam diminuindo o papel do Estado e deixando grandes espaços para a entrada do mercado. Neste sentido, Pulido Chaves (2010) faz uma clara distinção

entre os países em termos de políticas educativas: os países de continuidades neoliberais: México, Peru, Chile, Costa Rica, Colômbia, entre outros; os países moderados: Argentina, Brasil, Guatemala, Uruguai e Paraguai e os de ruptura neoliberal: Bolívia, Equador e Venezuela⁴.

Existe uma série de políticas de integração regional que trazem mudanças ao panorama do neoliberalismo da década de 1990, tais como: a União de Nações Sul-Americanas (UNASUR), Mercado comum do Sul (MERCOSUR) e o projeto do Banco do Sul ou o gasoduto continental (SADER, 2008). Nesse novo contexto, que Torres (2008) denomina “depois da tormenta neoliberal”, se encontram algumas reflexões no desenvolvimento de políticas educativas de alguns governos na América Latina. Para Sverdllick (2009), estamos participando de uma etapa pós-neoliberal, na qual é possível observar indícios claros e também confusos, continuidades e rupturas em função do esgotamento do modelo neoliberal. Ele explica que isto pode ser observado nas “mudanças que se plasnam em novas leis, em políticas e em programas de intervenção; declarações internacionais, regionais, nacionais e locais” (SVERDLICK, 2009, p. 4). Estamos frente a um novo cenário que, como explica López (2007), permite que alguns discursos como a universalização da educação, a construção e participação política, que também estiveram presentes na década de 1990, estejam presentes nos debates atuais em uma outra perspectiva nos diversos atores políticos, particularmente com maior ênfase no enfoque de direito à educação, em posição aos mandatos economicistas da educação como serviço.

Mas, como indica Bentancur (2010), é necessário uma certa cautela na análise de políticas educativas entre os dois períodos destacados, uma vez que no período neoliberal, podemos analisar políticas e programas implementados, enquanto que no outro período, o pós-neoliberal,

⁴ O Banco Mundial mostra sua constante inconformidade com os países que podem ser denominados como de ruptura neoliberal e os que têm decidido gerar uma ruptura como modo de desenvolvimento econômico implementado pelo organismo de crédito internacional. Tal é assim que no relatório elaborado junto à Corporação Financeira Internacional (IFC por suas siglas em inglês) e intitulado “Doing Business 2012: Fazendo negócios em um mundo mais transparente” explica que Venezuela e Bolívia são os países mais difíceis, em termos de negócios econômicos na América Latina, enquanto Chile, Peru, Colômbia e México são os recomendados pelo Banco Mundial para investimentos internacionais.

temos somente cenários gerais de ações muito recentes. Esse é o caso das novas leis de educação. Estas, por definição “determinam aspectos organizativos, assumem princípios orientadores e expressam objetivos e estratégias reputados como desejáveis, porém, de materialização incerta por corresponder ao futuro” (BENTANCUR, 2010, p. 15). Neste sentido, devemos considerar que a lei não significa a sua implementação, que é algo muito mais complexo e a longo prazo. Assim, John (1998) explica que a implementação é um término para descrever as etapas pós-legislativas da tomada de decisões. Dessa forma, dizemos que as políticas públicas podem surgir em um sentido legal e formal, porém isso não assegura que serão efetivamente executadas (GRINDLE, 2009).

Para Matus (1992, p. 296), a mudança situacional pode ser interpretada como reforma ou transformação. No primeiro caso, “o novo é absorvido pelo velho”, enquanto que na transformação, “a relação de determinação muda radicalmente, porque o novo passa a ser dominante e articulador do velho”. Talvez, por essa razão, esse artigo conclua que as atuais mudanças na educação secundária da América Latina sejam parte, como afirma Pini (2011), de “clima pós-neoliberal” mais que um neoliberalismo desmontado das estruturas do Estado.

O discurso neoliberal do Banco Mundial e do BID para a educação secundária

Os documentos sobre educação secundária, selecionados para análise, são os seguintes: *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: una nueva agenda para la educación secundaria* (BANCO MUNDIAL, 2007) e *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina* (BID, 2012) e que se vinculam a outros documentos dos últimos 20 anos, embrenhando-se em um mesmo discurso.

Em ambos os documentos se observa de que modo os organismos de crédito mantêm uma clara continuidade discursiva em termos ideológicos em relação a documentos publicados anteriormente. Na apresentação do documento do Banco Mundial (2007), defende-se que se deve superar a realidade na qual “uns poucos têm a oportunidade de acesso à educação secundária”, considerando que “em muitos lugares os jovens

se debilitam sem emprego, assediados pelo HIV, pelo abuso das drogas e outras condições de pobreza predatórias” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 14). O documento do BID (2012) mostra sua preocupação em termos da educação secundária em relação ao mercado de trabalho e, nesse sentido, considera que “em uma economia globalizada e baseada no conhecimento, a educação é um tema cada vez mais crítico para o futuro da América Latina e no Caribe, pois é o instrumento chave para competir” (BID, 2012, p. 13) e que, desse modo, “a educação tem se transformado no mecanismo por excelência para reduzir a pobreza e melhorar a distribuição de renda na região”. (BID, 2012, p. 116).

A fórmula da “preocupação” em relação à marginalidade e aos excluídos parece ser útil tanto ao Banco Mundial como ao BID em seus documentos. Assim, pode-se observar no documento *La Educación en América Latina y el Caribe* (BANCO MUNDIAL, 1999) quando se argumenta que “o Banco” se concentrará em três questões: incluir os excluídos, elevar a qualidade pedagógica e revitalizar as escolas públicas para alunos pobres. Dentre disso, também pode ser encontrado no documento *Prioridades y Estrategias para la educación* (BANCO MUNDIAL, 1996) que a prioridade do Banco Mundial é reduzir a pobreza no mundo, entendendo que “os investimentos em educação contribuem para a acumulação de capital humano, o que é essencial para conseguir salários mais elevados e um crescimento econômico sustentável” (BANCO MUNDIAL, p. 18). O diagnóstico do Banco Mundial em seus diversos documentos (BANCO MUNDIAL, 1996, 1999, 2005, 2007) sempre mostra esta “sensibilidade” em relação à pobreza e à possibilidade de desenvolvimento humano que se poderiam alcançar seguindo as orientações propostas. Do mesmo modo, o BID (2000b) no documento intitulado *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y Caribe: documento de estrategia* (BID, 2000b, p. 11) se afirma que “já não resta dúvida de que a educação é a chave do desenvolvimento econômico por meio de seu impacto sobre a redução da pobreza e das desigualdades de renda”.

Porém, no momento da definição de estratégias e programas, os documentos parecem “esquecer” seu anúncio sobre a redução da pobreza e oferta de uma educação para todos, uma vez que as orientações propostas podem levar a uma limitação do acesso à educação secundária. Isto pode

ser observado quando, em um de seus documentos, explicita-se que “a educação secundária geralmente tende a mostrar retornos menores que a educação primária” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 156). Assim, argumenta-se que os governos correm certo risco ao investir em educação secundária e que um modo razoável de resolver a dificuldade na taxa de retorno⁵ poderia ser uma educação secundária “financiada pela comunidade ou pela empresa privada local” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 160). Segundo o documento, as escolas secundárias têm maiores probabilidades de associarem-se com empresas privadas do que as escolas primárias: “o financiamento corporativo privado para as escolas secundárias pode tomar a forma tradicional de doações ou uma forma mais moderna de responsabilidade social corporativa” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 161). Mais adiante, o documento explica que “a cobrança de taxas diretas às famílias” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 163) pode converter-se em outra opção de financiamento da educação secundária, situação que havia sido indicada na introdução do documento quando indica que “as famílias e as comunidades terão que desempenhar um papel mais ativo no financiamento da escola secundária” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 25) e que as alianças entre as iniciativas pública e privada podem desempenhar um importante papel para democratizar a educação secundária. Tudo isso permite, segundo o Banco Mundial (2007, p. 26), gerar “alguns objetivos claros e alcançáveis e um sistema transparente de incentivos e de mecanismos de prestação de contas que ajudem a melhorar a execução do serviço de educação secundária”. Tais recomendações, quando aceitas, podem levar a processos de privatização e de aumento da seletividade, que são contrários à garantia do direito à educação pública.

Por outro lado, o Banco Mundial mantém seu discurso em termos de incentivos e *accountability* sobre os docentes da escola secundária, já desenvolvido em documentos anteriores em relação aos docentes de educação primária, como é o caso do documento que indica que se devem colocar em prática estratégias para resolver as dificuldades enfrentadas pelos docentes da escola primária, por melhorias radicais na capacitação

⁵ A taxa de retorno social é o cálculo que se estabelece entre o investimento e o rendimento econômico-social esperado e que implica a possibilidade ou não de “reinvestir”, neste caso em educação secundária.

de professores “realizando uma introdução de avaliações de escolas e professores e gerando um sistema de incentivos para um desenvolvimento profissional significativo dos docentes” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 90). Nesta mesma linha de análise, no documento do BID *Autonomia escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva* (2000a), há o argumento de que as duas estratégias que deveriam começar a ser utilizadas para resolver as dificuldades expostas anteriormente são a autonomia administrativa (AA) e a autonomia pedagógica (AP). Na AA, o governo delega a contratação de docentes e o controle sobre o uso dos recursos às escolas. Na AP, concede-se uma margem mais focada de autonomia ao exigir dos docentes a “prestação de contas em função de pequenos projetos pedagógicos” (BID, 2000a, p. 21). O texto explica que ambas as estratégias incidem positivamente sobre os resultados educativos e que as variáveis administrativas afetam mais fortemente estes resultados que as variáveis pedagógicas. A variável que “faz a diferença” na AA é a contratação de docentes e o acompanhamento de seu desempenho (BID, 2000a, p. 3). Na AP, a variável que “faz a diferença” é a participação dos pais quando podem observar o desempenho docente, o que contribui para levar os professores a serem mais regulados (“*accountable*”) (BID, 2000a, p. 15; BID, 2003, p. 3) “diminuindo, por exemplo, o absentismo docente” (BID, 2000a, p. 35). E, neste sentido, o documento do BID (2000a) explica que a avaliação externa do rendimento acadêmico, assim como a devolução dos resultados aos professores, produz um efeito importante sobre os resultados educativos.

O documento do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1999) associa em seu discurso uma combinação de fatores que levam à baixa qualidade educativa: informação deficiente, incentivos fracos e falta de autoridade para conduzir, ausência de responsabilidade ou insuficiente prestação de contas acerca do rendimento das escolas. O documento do Banco Mundial (2007) explica que na América Latina se torna muito difícil estabelecer um sistema de controle (*accountability*) da qualidade dos docentes, pois existe uma dificuldade técnica que consiste em que não é possível “identificar quem é responsável por quem, dado que muitos professores mudam de escolas em um curto prazo” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 109). Nesta mesma direção, na perspectiva de *accountability* e avaliações internacionais na escola secundária, o documento do Banco

Interamericano de Desarrollo (2012, p. 60) indica como muito positivos dois sistemas: Chile e Brasil, explicando que “contam com sistemas de avaliação do desempenho escolar e, além disso, participam em provas comparativas internacionais”. O BID (2012, p. 60), como sempre o faz, trata de instruir com “maus exemplos”. Nesse caso, afirma que “este elemento parece estar ausente em grande medida no caso da Argentina” e explica que as avaliações nesse país possuem “um baixo impacto externo” entre os próprios atores do sistema educativo e que não se empregam os resultados das avaliações em debates públicos, meios de comunicação, no Congresso ou nas negociações salariais dos docentes. Por outro lado, no Brasil, explica o documento, ao conhecer os resultados, a comunidade pressiona para que as escolas melhorem e, segundo o BID (2012, p. 58), isto tem se convertido em “um sistema efetivo de prestação de contas”.

O emprego dos termos e a lógica gerencialista é uma constante nos documentos de ambos os organismos e voltam a estar presentes nas publicações recentes sobre educação secundária. No documento do Banco Mundial (2005, p. 17), afirma-se que outro dos incentivos é “ter clientes satisfeitos”, referindo-se aos estudantes e pais da comunidade educativa. O documento explica que existe “uma considerável literatura com respeito aos incentivos aplicados nas empresas tem destacado que os interesses dos trabalhadores (os docentes) e seus empregadores (os diretores das escolas, autoridades educacionais ou conselhos escolares) costumam não estar harmonizados” (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 6), explicando que um incentivo não monetário, mas muito importante, é a “ameaça de perder o trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 9). No entanto, continua o documento, “devido ao predomínio da sindicalização docente não é comum que um professor seja despedido na América Latina” (BANCO MUNDIAL, 2005, p.14). O documento do Banco Mundial (2007) explica que se deve calcular o orçamento de pessoal no sistema de “cálculo por fórmula”, o que permitirá que muitos insumos, além dos professores, sejam facilmente divisíveis e, para isto, devem contar “com a capacidade de contratar professores por hora ou de ajustar seus salários” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 171). Nesse sentido, o Banco Mundial (2007, p. 194) volta a dar “bons exemplos” e explica que em termos de educação secundária é necessário considerar o programa lançado pelo governo da Colômbia, no ano 2000, através do qual os colégios privados e outras

organizações e grupos podiam assumir a administração de uma ou mais escolas públicas. Segundo o documento, o program concentra-se em áreas de baixa renda e inclui dois modelos diferentes: a) relação um a um, na qual um colégio privado assume a administração de uma escola pública; e b) relações com múltiplas escolas, onde uma organização ou grupo privado assume a gestão de várias escolas públicas.

O documento do BID (2012, p. 49) realiza várias afirmações gerencialistas, justificando todas elas de algum modo em uma sentença “redentora”, quando explica que na década de 1970, o economista Gary Becker (1964, 1993) cunhou o termo capital humano “para descrever certos ativos que não por ser intangíveis são menos críticos quando se trata de acumular bem estar econômico e social”, explicando que inclusive a pontualidade e a honestidade devem ser ensinadas na escola secundária dado que também são capitais, na medida em que contribuem ao aumento de renda no futuro.

A escola secundária Latino-Americana e a vinculação com o Banco Mundial e com o BID: sinal de continuidade neoliberal?

No cenário do que poderíamos denominar pós-neoliberalismo, devemos considerar, como indicávamos anteriormente, que não existem indícios claros para nomear ao que acontece em termos de política educacional, no que se refere à escola secundária na América Latina, uma vez que o pós-neoliberalismo parecia ser um processo de passagem em direção a uma nova construção política do neoliberalismo da década de 1990, esse espaço de transição que definitivamente não é ruptura política⁶. Talvez existam outras matizes e traduções políticas de implementação para a escola secundária na região, leis e discursos. Nesta perspectiva, vários países parecem continuar assumindo e cumprindo as indicações dos organismos de crédito para a educação secundária.

⁶ Para cada país analisado é indicada a quantidade de projetos firmados com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Ainda que não indique per se, a continuidade de políticas neoliberais parece indicar a vinculação que sustentam alguns países da região com o Banco Mundial e o BID nos últimos 20 anos.

No caso do México⁷, podemos observar que recentemente [2010] que o Banco Mundial aprovou um empréstimo de 700 milhões de dólares para esse país, destinado a melhorar e fortalecer o programa de reforma do setor de educação secundária. Para a concessão do crédito, o projeto indica que “uma das condições para a concessão é que pelo menos em 50% das escolas federais, a seleção de seus diretores se realize mediante exames de competência e méritos” (cf. Projeto do Banco Mundial n. 112262). Outra das razões pelas quais se decide conceder o crédito, segundo se argumenta, é que “o sistema de ensino secundário superior está se trasladando para a transparência curricular, baseado em competências que permitam aos estudantes e futuros empregadores compreender e avaliar as competências adquiridas na educação secundária superior” (cf. Projeto do Banco Mundial n. 112262). Atualmente, com o apoio do BID, está sendo avaliado no México um programa de incentivos de quatro anos de duração em escolas de educação secundária (BEHRMAN *et al.*, 2011).

A Colômbia⁸ tem dado continuidade à política do Projeto PACES, conveniado pelo Banco Mundial em 1992 e avalizado pelo BID para apoiar a educação secundária daquele país (BANCO MUNDIAL, 2008). A partir de um novo projeto firmado no ano 2011, se dá continuidade ao modelo iniciado em 1992 e se concede o crédito para ações destinadas ao apoio à assunção por parte dos municípios a um papel mais amplo na educação mediante a criação de capacidade local para o planejamento e o co-financiamento. Para isto, cada município deve preparar um Plano de Educação Municipal (PEM), entre cujos componentes se exige estabelecer “um programa de doações e empréstimos aos governos locais para ajudar a financiar a construção de novas escolas” (cf. Projeto P105164). Outro dos componentes que exige o Banco Mundial no projeto é a execução do “Programa Vales” que consiste em proporcionar 55.000 vales para distribuir

⁷ O México assinou 93 projetos de empréstimos do Banco Mundial no período 2000-2010 e 64 projetos no período 1990-1999 e 277 projetos com o BID entre 2000-2010 e 104 no período de 1990-1999.

⁸ Colômbia assinou 72 projetos de crédito com o Banco Mundial no período 2000-2010 e 33 projetos no período 1990-1999. 311 com o BID no período 200-2010 e 242 projetos no período 1990-1999.

aos estudantes de baixa renda com opção de frequentar escolas privadas⁹, como realizou inicialmente o PACES com o sistema de *vouchers* educativos.

Por sua vez, o Chile¹⁰, de forte arraigo neoliberal, tem continuado quase que ininterruptamente seu sistema educativo na perspectiva gerencialista, particularmente em termos de *accountability*, seguindo as recomendações do Banco Mundial e do BID da avaliação dos docentes a partir da implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Docente (SNED), criado em 1996. O SNED está ligado a incentivos monetários que se inserem no sistema de incentivos grupais ao conjunto do estabelecimento escolar. É medido através dos resultados acadêmicos dos alunos, avaliados através da prova Sistema de Medição da Qualidade Educativa (SIMCE). Em um dos projetos conveniados com o BID afirma-se que, em uma nota técnica do ano 2010 (IDB-TN-271), “utilizando dados longitudinais do SNED e o SIMCE, a análise conclui que na educação secundária quem decide mudar para o setor particular subvencionado provêm de famílias mais avantajadas, enquanto os setores vulneráveis permanecem no sistema público” (BID, 2010, p. 3). Portanto, é necessário “estabelecer mecanismo de *voucher* ou créditos, para que os setores vulneráveis, também possam fazer a opção pela qualidade da educação nas escolas particulares” (NOTA TÉCNICA, IDB-TN-271, p. 8). Como no caso da Colômbia, essa proposta oferece créditos para promover a passagem da escola pública para a escola privada. Como se sabe, essa passagem não é tão simples, uma vez que acarreta custos adicionais para as famílias. Desse modo, tal passagem só se torna viável e possível para famílias com mais recursos econômicos.

No caso do Peru¹¹, pode-se observar que a forma de seguir as recomendações do Banco Mundial e do BID para “incrementar a qualidade

⁹ Nas linhas de crédito tanto do Banco Mundial e do BID, pode-se observar a preeminência dada às escolas privadas conforme documento do BID (2010): “¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina?”, onde se argumenta a melhoria da qualidade educativa, em termos do organismo de crédito da escola privada.

¹⁰ O Chile assinou 20 projetos com o Banco Mundial no período 2000-2010, enquanto que no período 1990-1999 se firmaram 17 projetos. 195 no período 2000-2010 e 108 no período 1990-1999.

¹¹ O Peru assinou 59 projetos com o Banco Mundial no período 2000-2010 e 55 projetos no período 1990-1999. 331 projetos foram firmados com o BID, no período 2000-2010 e 208 no período de 1990-1999.

educativa” consistiu na institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação, Validação e Certificação da Qualidade Educativa (SINEACE), criado no ano 2003, com a Lei Geral de Educação e aprovado pela Lei n. 28740 do ano 2006, tendo por objetivo “definir e estabelecer os critérios, padrões e processos de avaliação, validação e certificação [das instituições educativas] a fim de assegurar os níveis básicos de qualidade” (Lei n. 28740, Art. 2º).

No Peru, a Lei de Carrera Pública do Magistério (Lei n. 29062) e seu regulamento foram aprovados em julho de 2007. Esta lei prevê a vinculação da ascensão docente ao desempenho profissional dos mesmos e estabelecimento de diferenças salariais atrativas entre os níveis de carreira. Na referida Lei, estabelece-se que parte da avaliação do postulante à Carreira Pública no Magistério se realiza através de um comitê de avaliação da instituição educativa, o qual é presidido pelo diretor da escola e integrado por representantes dos docentes e pais de família. Também foram concedidas faculdades no nível das próprias escolas no processo de contratação dos docentes para a escola secundária. A Carreira Pública do Magistério estabelece avaliações periódicas do docente de escola primária e secundária, e o artigo 65, alínea ‘d’, da Lei n.29062 estabelece que reprovar nesta avaliação por três vezes consecutivas ocasiona a demissão do sistema educativo.

O Brasil¹² assinou no ano 2009, o projeto *Pernambuco Education Results and Accountability* – PERA (Banco Mundial P106208) e no ano 2003 o *Bahia Education Project* – APL (P070827) que consistia em assessorar o Governo baiano para melhorar o ensino fundamental e o ensino médio. Os objetivos de desenvolvimento do Programa foram: a) melhorar os resultados do ensino fundamental e do ensino médio, por meio da melhoria das taxas de aprovação e evasão e do rendimento dos estudantes em provas padronizadas e b) aumentar o acesso à escola secundária, por meio do aumento das matrículas.

¹² O Brasil assinou, no período de 2000 a 2010 um total de 153 projetos de financiamento com o Banco Mundial sem interromper a regularidade. No período 1990-1999 foram assinados 88 projetos. Com o BID, no período de 2000-2010 foram assinados 453 projetos de cooperação e 236 projetos no período de 1990-1999.

Quanto à Argentina¹³, tem-se a assinatura de convênios com o BID dirigidos principalmente à melhoria da infraestrutura, ao Programa Conectar – Igualdad e ao Plano de Finalização de Estudos Primários e Secundários (FinEs), denominados PROMEDU I (contrato de empréstimo n. 1966OC-AR, firmado em 2008) e PROMEDU II (contrato de empréstimo n. 2424 OCR-AR, firmado em 2010), mas não se observa na assinatura dos convênios ou em suas orientações e recomendações para a ação educativa¹⁴, de qualquer modo este financiamento tem um forte impacto nas escolas secundárias de Argentina através do que se denomina dentro do sistema educativo “Planos de Melhoria Institucional”.

Para o caso da Venezuela¹⁵ não foram encontrados convênios assinados sobre temas diretamente vinculados à educação secundária. Com relação ao Uruguai¹⁶, houve a assinatura de um contrato de empréstimo para o Projeto “Programa de apoio à Educação Média e técnica e à Formação em Educação” (BID – Empréstimo 1361/OC-UR), que vem sendo executado desde fevereiro de 2011 e cujo antecedente foi o “Programa de Modernização da Educação Média e a Formação Docente”, finalizado em 2010. Entre as justificativas para a concessão do crédito se explica que “o Uruguai alcançou na prova PISA 2006, a melhor posição em matemática e o segundo lugar em leitura e ciências entre os países da região” (BID – Projeto UR-L1050).

¹³ A Argentina assinou com o Banco Mundial 67 projetos de créditos entre 2000 e 2010 e 69 projetos entre 1990 e 1999 e com o BID, 204 projetos entre 2000 e 2010 e 195 projetos entre 1990-2000.

¹⁴ Na Argentina existiram três projetos financiados pelo Banco Mundial, de forte impacto sobre as políticas educativas neoliberais para o nível médio, conhecidos como PRODYMES, o primeiro foi o “Projeto de educação secundária, (empréstimo 3794) conhecido como PRODYMES I. O segundo, Projeto de descentralização e melhoria da educação secundária e desenvolvimento da educação polimodal (empréstimo 3971) – PRODYMES II e o terceiro, Projeto de Educação Secundária (empréstimo 4313). A assinatura destes projetos se realizou entre 1994 e 1995, com a finalização de execução no ano de 2001 (Documento do Banco Mundial Informe n. 38467).

¹⁵ A Venezuela assinou 3 projetos com o Banco Mundial no período 2000-2010, sendo que nenhum dos três sobre educação. No período de 1990-1999 foram assinados 27 projetos. Com o BID, foram assinados 54 projetos no período 2000-2010 e 159 projetos no período 1990-1999.

¹⁶ O Uruguai assinou 27 projetos com o Banco Mundial no período 2000-2010 e 12 projetos no período 1990-1999. Com o BID, foram assinados 169 projetos no período 2000-2010 e 133 no período de 1990-1999.

No caso da Bolívia¹⁷, há um projeto assinado com o Banco Mundial, no ano 2007, que será finalizado em 2013 intitulado: “Bolívia: Projeto de transformação da educação secundária”. De acordo com o resumo, o projeto tem por objetivo fortalecer a capacidade de gestão descentralizada do município de La Paz. O projeto inclui os seguintes componentes: acesso e permanência; qualidade da educação, gestão da educação e fortalecimento institucional. (Projeto n. P083965 do Banco Mundial).

A Venezuela é o único país que não solicitou empréstimos ao Banco Mundial nem ao BID para financiar a educação secundária, estabelecendo de algum modo uma “estratégia de corte” com o principal organismo assessor de educação na América Latina.

Considerações finais

Nos últimos 20 anos, a maioria dos países latino-americanos recorreu ao Banco Mundial e ao BID para a obtenção de financiamento para projetos educacionais, sendo que em alguns casos, a educação secundária constituía-se em um alvo importante. Assim, podemos identificar alguns cenários possíveis com relação à implementação da obrigatoriedade da educação secundária no contexto específico de um “clima pós-neoliberal” e da vinculação com os organismos de crédito.

1º cenário: a necessidade de expansão e de universalização da educação secundária, no contexto do pós-neoliberalismo, pode ser defendida com o objetivo de atrelar a oferta educacional ao desenvolvimento econômico.

As recomendações e ‘orientações’ dos organismos internacionais da década de 1990 podem ser observadas com maior clareza nas políticas atuais de alguns países ou em alguns dos programas que se encontram em desenvolvimento. De forma mais específica, observa-se que a avaliação do desempenho dos alunos, por meio de provas padronizadas, que se constituiu em uma alternativa bastante apreciada pelos organismos internacionais, tem sido implantada em diferentes países. Um dos objetivos dessas avaliações é o de obter dados sobre o sistema de ensino que em, em alguns

¹⁷ Bolívia assinou 29 projetos com o Banco Mundial no período 2000-2010 e 45 projetos no período 1990-1999. Com o BID assinou 262 projetos no período 2000-2010 e 174 no período 1990-1999.

casos, resultam em processos de responsabilização fraca (*lowstakes*) ou forte (*high stakes*).¹⁸ Os resultados dessas avaliações, em alguns casos, são utilizados para o estabelecimento de *rankings* e como estímulo à competição entre as escolas, sem considerar condicionantes essenciais das escolas, tais como: localização, nível socioeconômico na qual estão inseridas condições materiais, capital cultural e econômico dos alunos.

Além disso, os programas voltados à expansão do acesso à educação secundária podem reproduzir as desigualdades sociais e educacionais, privilegiando determinadas camadas sociais em detrimento de outras, bem como podem constituir-se em uma “universalização excludente” (FAVERET FILHO; OLIVEIRA, 1990) ou uma “inclusão frágil, instável, marginal” (MARTINS, 1997). Nesses dois fenômenos, o acesso à educação secundária pode ampliar-se (e, talvez, com dificuldade, tornar-se universal), mas a uma escolarização restrita, limitada, ao invés da universalização de uma educação ampliada.

2º cenário: algumas afirmações e recomendações presentes nos documentos do Banco Mundial e do BID induzem, de certo modo, a práticas que podem ser consideradas como “privatização encoberta” (BALL; YOUDELL, 2007). Ball e Youdell (2007) indicam o Estado, no cenário atual, como um “Estado policêntrico”, isto é, um Estado presente, mas simultaneamente neoliberal:

[...] Consideramos que todas essas mudanças são exemplos de muitos modos diferentes de privatização, que implicam formas muito diversas de relações com o setor público. No centro dessas mudanças encontramos o que denominamos ‘o Estado como criador de mercados’, como ponto de partida de oportunidades, como remodelador e modernizador. Isso vai acompanhado simultaneamente de uma ‘re-intermediação’ da política educativa, à medida que as empresas privadas, os grupos de voluntariado, as ONGs, os patrocinadores e os filantropos se convertem em protagonistas principais da educação pública, tanto nos países mais industrializados do mundo, como nos recentemente industrializados ou nos países em desenvolvimento (BALL; YOUDELL, 2007, p. 39).

¹⁸ A respeito das diferentes formas de responsabilização ver, por exemplo, Brooke (2006), Bonamino (2013).

As relações do setor público com o setor privado podem ser observadas desde a participação do setor privado na definição de políticas e programas até a atuação de organismos provados por meio de assessorias, venda de materiais didáticos, ‘pacotes’ de ‘treinamento’, concessão de bolsas para alguns alunos estudarem em escolas privadas etc.

3º cenário: os estados nacionais tornam-se mais ou menos permeáveis às recomendações e influências dos organismos internacionais de financiamento, de acordo com suas arquiteturas políticas, ideológicas, econômicas e sociais. Ao receberem tais influências ou acatarem recomendações e ideias desses organismos, os estados realizam “traduções” (LENDVAI; STUBBS, 2012) das políticas de globalização neoliberal da década de 1990 no período pós-neoliberal. Considerando que os estados na região têm adquirido um novo papel em relação às políticas públicas, pode-se gerar uma tradução em termos de igualdade educativa e de universalização da educação secundária apoiada financeiramente pelos organismos de crédito. Neste sentido a proposta “Metas 2021: a educação que queremos para geração dos bicentenários”, aprovada no ano 2009, pelos ministros de Educação ibero-americanos, a partir do projeto elaborado pela OEI e CEPAL, pode constituir-se em um marco regional pós-neoliberal.

Enfim, o “clima pós-neoliberal” se dá pela circulação de uma série de discursos políticos, principalmente de vários governantes latino-americanos, a promulgação de novas leis de educação, no caso de alguns países as novas relações estabelecidas com o Banco Mundial e o BID, em termos de políticas educativas em geral e, em particular, sobre a escola secundária.

A obrigatoriedade da educação secundária pode converter-se na América Latina na “bandeira” do desenvolvimento educativo. A pergunta que deixamos é a seguinte: Que tipo de desenvolvimento educativo seria gerado com a obrigatoriedade da educação secundária em nossa região? E é aí onde os Estados da América Latina enquadram-se em alguns dos cenários que sugerimos anteriormente. É possível que alguns países enquadrem-se nos três cenários.

Considerando que o neoliberalismo educativo se instalou na década de 1990 com suficiente força para ser removido enquanto mecanismo que guia ação política dos governos estatais, devemos considerar que

existem diversos modos de instalação e, portanto, de “passagens” ao pós-neoliberalismo, em termos de descontinuidade neoliberal. Isto é, países que na década neoliberal permitiram e fomentaram instalações profundas nas lógicas de governo, e que na década de 2000 se encontram com governos estatais que tentam confrontar com essa lógica. Em outros casos, observa-se a continuidade de uma forma moderada ou abertamente neoliberal.

Em conclusão, a escola secundária e o que se faça dela, será de algum modo, na maioria dos países latino-americanos, a manifestação do modo neoliberal ou pós-neoliberal do desenho de políticas e programas educativos na América Latina. Nesse quadro, pode-se deduzir que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para tornar a educação secundária como um direito efetivo, a qual todos possam ter acesso, indistintamente. De um lado, observamos nos países da região, ainda que de forma não homogênea, dificuldades significativas no que se refere à garantia do ensino fundamental como um direito. Isso pode ser observado nas taxas de acesso (que indicam que o ensino fundamental ainda não foi universalizado), de reprovação e de evasão (abandono); bem como nas situações de permanência na escola, mas com uma apropriação restrita do conhecimento. Por outro lado, os desafios da educação secundária são enormes: garantir a sua universalização, com qualidade; garantir a permanência e o sucesso na aprendizagem e na promoção, por meio de uma educação ampliada para todos; melhoria na infraestrutura das escolas, melhoria das condições do trabalho docente (carreira, salários, hora-atividade) etc. No estágio atual da situação econômica dos países latino-americanos, para além das políticas educacionais, há necessidade de outras políticas que propiciem aos alunos, as condições de participação igualitárias, sem as quais o direito a educação restringir-se-á para estudantes oriundos de classes sociais mais privilegiadas. Lima (2012, p. 41) assim sintetiza:

Mais do que prover o acesso de todos à educação, é preciso operar mudanças profundas nas estruturas sociais, no sentido de reconhecer e absorver um novo paradigma de uma sociedade plenamente educada. A superação desse desafio, sobretudo nos países menos desenvolvidos, pressupõe, além da necessidade de avanços em vários outros aspectos de conjuntura macro, transformações nos modelos e práticas educacionais vigentes, assim como no acompanhamento

e monitoramento dos serviços educacionais ofertados, com base em dados, indicadores e informações significativas e confiáveis, capazes de retratar as condições de efetividade, qualidade e equidade do sistema educacional.

Referências

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño. In: NARODOWSKI, M.; ANDRADA, M.; NORES, M. *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Granica, 2001. p. 103-128.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Hidden privatisation in public education. In: EDUCATIONINTERNATIONALWORLDCONGRESSPRELIMINARY REPORT. 5., 2007, São Paulo. *Anais...* Disponível em: <http://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2011.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. 2000a.

_____. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y Caribe: documento de estrategia*. Washington, 2000b.

_____. *¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina?* Washington: DC, 2010.

_____. *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington: DC, 2012.

BANCO MUNDIAL. *Mejoramiento de la Calidad de la Educación primaria en América Latina y el Caribe*. Washington: DC, 1994.

_____. *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington: DC, 1996.

_____. *La Educación en América Latina y el Caribe*. Washington: DC, 1999.

_____. *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Washington: DC, 2005.

_____. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Una nueva agenda para la educación secundaria. Colombia: ColombiMayol; Ediciones S.A., 2007.

_____. *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano Oficina Regional de América Latina y el Caribe, 2008.

BEHRMAN, J. R.; PARKER, S.; SANTIAGO, A.; TODD, P.; WOLPIN, K. I. *Aligning learning incentives to improve upper secondary school student achievement in Mathematics in Mexico*. 2011. Unpublished paper.

BENTANCUR, N. *La reciente generación de leyes educativas en América Latina: ¿un nuevo direccionamiento para nuestros sistemas educativos?* In: CONGRESO DE LASA, 19., 2010, Toronto. *Anais...* Toronto: [s.n.], 2010. p. 6-9.

BONAL, X. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, México, v. 64, n. 3, p. 3-35, 2002.

BONAMINO, A. M. C. de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A. *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CARNOY, M. *¿Están Funcionando Las Reformas Educativas En Latinoamérica?*: nuevas Perspectivas. Washington: DC BID, 2002.

_____. *Globalization and educational reform: what Planners need to know*. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning, 1999.

CECEÑA, A. E. El posneoliberalismo y sus bifurcaciones. *Espacio crítico*, n. 10, p. 129-138, enero/jun. 2009.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

FAVERET FILHO, P.; OLIVEIRA, P. J. de. A universalização excludente: reflexões sobre as tendências do sistema de saúde. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, IPEA, n. 3, p. 139-161, Jun. 1990.

GARCÍA DELGADO, D.; NOSETTO, L. *El desarrollo en un contexto post neoliberal*. Hacia una sociedad para todos. Buenos Aires: ED CICCUS, 2006.

GENTILI, P. *Desencanto y Utopía*. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Homo Sapiens: Rosario, 2007.

GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363-388, 2011.

GRINDLE, M. La brecha de la implementación. In: MARIÑEZ, F.; GARZA CANTÚ, V. (Coord.). *Política pública y democracia en América Latina*. Del análisis a la implementación. México: EGAP, Cerale, 2009. p. 33-51.

JOHN, P. *Analysing publicpolicy*. Londres; New York: Continuum, 1998.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 11-31, jan./jun. 2012.

LIMA, A. C. Ciclo de avaliação da Educação Básica do Ceará: principais resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set./dez. 2012.

LINGARD, B. It is and it isn't: vernacular globalization, educational policy, and restructuring. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Ed.). *Globalization and Education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. p. 79- 108.

LÓPEZ, N. *Las nuevas leyes de educación en América Latina*. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. Buenos Aires: IIFE – UNESCO, 2007.

MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MATUS, C. *Política, planificación y gobierno*. Caracas: ILPES/ALTADIR, 1992.

MIÑANA BLASCO, C.; RODRÍGUEZ, J. G. La educación en el contexto neoliberal, en la falacia neoliberal. In: BOTERO, D. I. *Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003. p. 285-321.

OZGA, J.; SEDDON, T.; POPKEWITZ, T. Introduction: education research and policy – steering the knowledge-based economy. In: _____. *Education research and policy: steering the knowledge-based economy*. World Yearbook of Education. Londres: Routledge, 2006. p. 1-15.

PINI, M. E. ¿Post neoliberalismo? Políticas educativas recientes en Argentina. In: MONTANÉ, A.; BELTRÁN, J. (Coord.). *Miradas en movimiento: textos y contextos de políticas de educación*. Valencia: Germania, 2011.

PULIDO CHAVES, O. *Sobre el derecho a la educación en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

SADER, E. *Refundar el estado*. Posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: CLACSO/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ CTA EDICIONES/ Instituto de Formación de la CTA, 2008.

SANTOS, B. S. El Foro Social Mundial: hacia una globalización contrahegemónica. In: SEN, J. *et al.* (Org.). *El Foro Social Mundial: desafiando Imperios*. Málaga: El Viejo Topo/CEDMA, 2004. p. 459-467.

SVAMPA, M. *La sociedad excluyente*. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Taurus, 2005.

SVERDLICK, I. *La relación Estado: OSC* El desafío de construir un espacio público más amplio, más democrático y participativo. Belém: Foro Social Mundial, 2009.

TIRAMONTI, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa*. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.

TORRES, C. A. Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 48, p. 207-229, set./dez. 2008.

Data de registro: 22/01/2014

Data de aceite: 19/02/2014

EDUCACIÓN FEMENINA E INCLUSIÓN SOCIAL EN COLOMBIA A TRAVÉS DEL SIGLO XX

*Martha Cecilia Herrera**

RESUMEN

En Colombia la incorporación de la mujer a la educación formal se llevó a cabo de manera importante, al igual que en buena parte de los países de América Latina, durante las primeras décadas del siglo XX, presentando un crecimiento sostenido que cobra mayor fuerza a partir de la década del 70. Hoy en día, con diferencias de acuerdo al estrato social y a la región, las mujeres colombianas han accedido a la totalidad de los niveles educativos, algo impensable 100 años atrás, haciendo uso de uno de los derechos sociales que les han sido conferidos en su calidad de ciudadanas. ¿Pero, qué es lo que en términos de inclusión ha cambiado para la mujer con relación a la educación y cuáles han sido las repercusiones de estos cambios sobre su estatus, su identidad y sus procesos de subjetivación? ¿A qué tipo de equidad se puede hacer alusión de acuerdo al proceso de incorporación educativa de la mujer en el contexto histórico colombiano? En el presente trabajo nos proponemos dar respuesta a algunos de estos interrogantes en el marco de una investigación llevada a cabo en el grupo de investigación Educación y cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional-Colombia.

Palabras claves: Educación femenina. Ciudadanía. Inclusión social. Cultura política.

ABSTRACT

In Colombia, the incorporation of woman to formal education took place during the first decades of the 20th century. This incorporation grew steadily during the century but it was given a stronger impulse in the

* Doctora en Educación: Historia y Filosofía de la Educación por la Universidad de Campinas de São Paulo (UNICAMP), Brasil. Profesora Titular Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Docente en la Maestría en Educación y en el Doctorado Interinstitucional en Educación. Directora Grupo de investigación Educación y Cultura Política. *E-mail:* malaquita10@gmail.com

decade of the 70's. Today, with differences relating to factors such as socioeconomic status and living-region Colombian women have accessed to all the educational levels -something unthinkable a hundred years ago- and one may say that to a certain extent nowadays women exert one of the social rights conferred to them in the context of their equality to men as citizens: the right to education. But, what has changed for women in relation to education in terms of inclusion? Has education had an impact on their status, their identity and their condition as citizens? To what kind of justice can one refer taking into consideration the process of incorporation of women to education in the Colombian historical context? This paper aims at giving answers to some of these questions in the framework of a historical-sociological research on citizenship carried out in Colombia by the research group Education and Political Culture.

Keywords: Women education. Human rights citizenship. Social inclusion. Political culture.

Introducción

En Colombia el proceso de incorporación de la mujer a la educación formal, se dio de manera más decidida a partir de las primeras décadas del siglo XX con un crecimiento sostenido que se amplía desde la década del 70. Hoy en día, con diferencias de acuerdo a estrato social y región, las mujeres colombianas han accedido a la totalidad de los niveles educativos, algo impensable 100 años atrás, haciendo uso de uno de los derechos sociales que les habían sido conferidos en su calidad de ciudadanas. ¿Pero, qué es lo que la educación ha cambiado para la mujer en términos de inclusión, con repercusiones directas sobre su estatus, su identidad y sus prácticas sociales, así como sobre su condición de ciudadanía?

En este artículo se pretende dar cuenta de algunos de estos interrogantes a partir de los resultados de una investigación en torno a ciudadanía e incorporación de la mujer al proceso educativo, haciendo uso de fuentes primarias provenientes de periódicos y de publicaciones periódicas, memorias de ministros de educación, bases de datos y estudios empíricos del período sometido a estudio. El lente desde el cual se abordó el análisis de la información se apoya en reflexiones teóricas en torno a la historia del presente, así como al tema de la ciudadanía, la

igualdad y la justicia social, prestando atención a los aspectos referentes al género. El trabajo está constituido por tres partes, en la primera de ellas se aborda la reflexión en torno a las articulaciones entre ciudadanía, género y constitución de políticas públicas. La segunda parte se adentra directamente en los aspectos históricos del proceso de incorporación de la mujer a la educación a lo largo del siglo XX. Finalmente, en la tercera parte se presentan algunos interrogantes en torno a las reconfiguraciones de lo político para pensar los asuntos de género y la constitución de escenarios de aprendizaje en torno a la ciudadanía.

1. Ciudadanía, género y políticas públicas en educación

El concepto de ciudadanía en su acepción moderna, se alimenta de las elaboraciones provenientes del ideario de la revolución francesa y norteamericana y es retomado en siglos recientes como uno de los eslabones que permitirá la mediación, entre el Estado Nación de carácter capitalista y los individuos adscritos a dicha comunidad política, bajo los postulados de la democracia representativa. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se postuló con caracteres de universalidad, diferenciándose en ese sentido de las sociedades tradicionales mediadas por lealtades feudales y complejos sistemas de castas; sin embargo, desde esta misma categoría de ciudadanía se legitimó el status de sólo algunos miembros de la sociedad, en razón de su condición de clase, género, etnia, grado de alfabetización, capacidad económica, entre otras.¹ En este sentido, puede decirse que la desigualdad ha sido intrínseca al desarrollo de la ciudadanía moderna, motivo por el cual la construcción de la misma, lejos de ser un proceso armonioso forma parte de los conflictos que se entraban día a día en la arena social².

En este marco, teóricos y movimientos sociales cuestionaron, hacia finales siglo XX, los referentes del proyecto de la modernidad, basados en los supuestos kantianos de la igualdad universal, surgiendo distanciamientos en torno al ideario de la democracia liberal, basado en los principios de justicia, libertad e igualdad, al contraponerlo con

¹ Rosanvallon, 1999.

² KYMLICKA; NORMAN, 1997.

proyectos de sociedad en los que se concibe la inclusión de la totalidad de los grupos e individuos, pugnando por su status político y social y por el acceso a las garantías dadas por el Estado de derecho para obtener la ciudadanía plena. Desde este enfoque teórico, los conceptos de igualdad y justicia social, como fundamentos de la idea de ciudadanía moderna, son principios cuya interpretación filosófica y política deberían estar mediados, en la actualidad, por los criterios de la diferencia y de la distribución³. En palabras de Iris Marion Young “la teoría política moderna afirmó el igual valor moral de todas las personas, algo que los movimientos sociales y grupos oprimidos se tomaron en serio y que suponía incluir a todas las personas en la categoría de ciudadanos/as a todos los efectos, bajo igual protección de la ley”⁴.

Es, dentro de este contexto, que los desarrollos dados en las últimas décadas, con base en las luchas sociales y en las reflexiones teóricas en contra de la discriminación de la mujer, han permitido pensar desde un punto de vista social y cultural, las diferencias entre hombres y mujeres en las sociedades capitalistas y la forma como éstas incidieron en la subordinación social de la mujer con base en el poder patriarcal⁵, negándosele su condición de ciudadanía durante un largo período histórico.

En este orden de ideas, la división entre la esfera pública y la privada, propia de la teoría política liberal, fue sometida a análisis crítico en la medida en que asignó a lo que se llamó esfera pública el referente de lo político y del lugar de las relaciones entre Estado y ciudadanía dejando por fuera otros espacios de lo social⁶. Esta conceptualización, marginó a la mujer del ingreso a la ciudadanía, al no considerársele como un sujeto que actuaba en la esfera pública y cuyas actuaciones afectaran ésta, pues en la división social del trabajo se la relegaba a la vida doméstica, a la

³ BONACHI; GROPPi, 1995. YUVAL-DAVIS, N. 2002.

⁴ YOUNG, 1996, p. 99.

⁵ SCOTT, J. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: CANGIANO, M. C.; DUBOIS, L., *De mujer a género: teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1993.

⁶ DE SOUSA SANTOS, 1998. p. 331.

esfera privada⁷. En este ámbito desafiar la división entre las esferas pública y privada, “significa identificar las opresiones personales que ocurren en la esfera privada o doméstica, en la sexualidad, la reproducción y la vida familiar, como asuntos estructurales y diseminados que pueden ser enfocados en el lenguaje de los derechos ciudadanos”⁸.

De este modo, lo femenino y lo masculino, así como *el cambiante equilibrio de poder entre los sexos*, contribuyen a la configuración de matrices culturales en torno a las identidades de género con repercusiones en el campo de lo político y de la actuación ciudadana, en la medida en que se prefigura un orden social en el que las relaciones femenino/masculino inciden en la distribución jerárquica del poder, en las relaciones de autoridad y en la distribución de roles sociales diferenciados en los que la mujer se encuentra en un plano de inferioridad y subordinación⁹. Por estos motivos, las reflexiones sobre la cultura política y el género, han buscado desentrañar las condiciones de construcción de la subjetividad tanto de hombres y mujeres, así como sus incidencias en la constitución como ciudadanos y como sujetos políticos.

Así, hablar del problema de la educación de la mujer y sus relaciones con la ciudadanía, desde una perspectiva de género, implica reflexionar sobre las relaciones entre identidad ciudadana e identidades de género, para auscultar de qué manera los procesos de socialización y de subjetivación que han caracterizado la educación de la mujer, inciden en la constitución de sujetos generizados, con implicaciones directas sobre la ciudadanía.

⁷ CAROLE,, 1996. p. 53.

⁸ YUVAL-DAVIS, N., 2002.. MEER, S SEVER, C, *Género y ciudadanía: informe general*, Development Research Centre on Citizenship, Participation and Accountability, U K, Policopiado.

⁹ VIGOYA, M. V, Notas en torno de la categoría analítica de género. In: ROBLEDO, Á. I.; PUYANA, Y. (Comp.). *Ética: masculinidades y feminidades*, Bogotá: Universidad Nacional, CES, 2000.

1.2 Políticas públicas, género y educación: arena de conflictos

Sabemos bien que a partir de la disolución de las formas de producción y reproducción predominantemente familiares y artesanales, de las sociedades premodernas, propiciadas por el surgimiento de las sociedades industriales, la escuela se configuró como el engranaje central entre la familia, la sociedad, la fábrica y el Estado. A través de los sistemas públicos de educación, instituidos durante el siglo XIX, el Estado buscaba impartir a los ciudadanos los conocimientos necesarios para descifrar los códigos sociales y culturales propios de la modernidad y favorecer la creación de hábitos, disposiciones y habilidades coherentes con ésta, así como las lealtades al Estado-nación. De este modo, el acceso a la educación formal, se constituyó en una reivindicación ciudadana que cobró mayor importancia durante el siglo XX, con el fin de obtener las claves culturales para insertarse dentro de las sociedades modernas y contemporáneas.

No obstante, el acceso de la mujer a la educación, debe ser pensado desde sus diversas aristas, algunas de ellas contradictorias, pues si bien, de un lado, este acceso se consideró como el alcance de una reivindicación importante, en lo referente al componente que se ha llamado redistribución y que permite a las mujeres insertarse en la sociedad en mayores condiciones de igualdad, pero, de otro lado, el dispositivo escolar se encargó de legitimar el orden establecido y ayudar a consolidar la matriz patriarcal, a través de la cual se han difundido las diferencias entre los sexos y la subvaloración de la mujer en el plano económico, social y cultural, lo cual hace que en términos de reconocimiento social y cultural el proceso de inclusión haya sido mucho más lento. Por estas razones, las luchas de las mujeres en el campo de la educación han debido articular, no sólo lo relativo al acceso al sistema educativo, sino también el desmonte de los patrones culturales inmersos en los currículos y en las prácticas pedagógicas de carácter sexista.

No cabe duda que el siglo XX vivió dentro de sus grandes transformaciones la de las relaciones de género y la del papel social que tenía la mujer en la historia del mundo occidental. La incorporación plena de la mujer al mercado laboral, el acceso a todos los niveles del sector educativo, la ocupación de cargos públicos, entre otras, son expresiones de estas modificaciones, que conllevaron rupturas en el campo de las

mentalidades, de los imaginarios, que se habían construido en torno a la mujer dentro de la cultura occidental. De manera que, requerimientos económicos, mutaciones culturales, desarrollos tecnológicos, movimientos sociales, entre otros, se unieron en una compleja amalgama para dar cabida a lo que algunos teóricos han llamado la revolución silenciosa del siglo XX: la liberación de las mujeres.

Estas transformaciones trajeron, a su vez, alteraciones en las instituciones que regían las prácticas sociales, conllevando la introducción de elaboraciones teóricas y de políticas públicas, entre otras, en torno a la equidad de género y a la inclusión de las mujeres en diversos ámbitos de la sociedad, en igualdad de condiciones que los hombres. En el campo de las políticas públicas se vieron expresos los desplazamientos en torno a las formas de concebir a la mujer como sujeto, las relaciones entre los sexos, entre otras, por parte de la sociedad y del Estado en diversas coyunturas históricas¹⁰.

Un estudio histórico sobre las políticas públicas referentes al género permite ver que éstas han estado fundamentadas en declaraciones internacionales sobre derechos humanos en las que se introdujo el tema de la discriminación de la mujer y se abogó por el reconocimiento de derechos de los que había sido marginada y que obstaculizaban el ejercicio de una ciudadanía plena. El año de 1975 fue declarado por las Naciones Unidas como el Año Internacional de la Mujer, diseñando y promoviéndose planes y proyectos a nivel de los gobiernos y de los organismos no gubernamentales, conducentes a la puesta en marcha de políticas públicas dirigidas a las mujeres. A la declaración de las Naciones Unidas le siguieron tres acontecimientos en esta misma dirección, como fueron: la formulación de la década de la mujer (1976 – 1985), la aprobación en 1979 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer y, la promulgación en 1985, de las estrategias de Nairobi para el adelanto de la Mujer¹¹.

¹⁰ PELÁEZ, M. M.; RODAS, L. S, *La política de género en el Estado colombiano: un camino de conquistas sociales*, Medellín: Universidad de Antioquia, 2002. p. 277.

¹¹ LEÓN, M. Movimiento social de mujeres y paradojas de América Latina. In: _____. (Comp.). *Mujeres y participación política: Avances y desafíos en América Latina*, Santafé de Bogotá: Tercer Mundo, 1994. p. 17.

En el año de 1995 se llevó a cabo en Beijing, la IV Conferencia Mundial de la Mujer, en la que surgió la Plataforma de Acción Mundial, a través de la cual, se introdujeron reivindicaciones del movimiento feminista, a escala mundial, desde hacía más de dos décadas. Para algunos, esta plataforma fue resultado de las negociaciones entre las múltiples fuerzas que confluyeron en el evento, con intereses diversos en torno al tema, dentro de las que se contaban la sociedad civil y el Estado, el movimiento de mujeres y los diversos gobiernos, a nivel nacional, regional y mundial. Dentro de los objetivos que fueron consignados en la plataforma de Beijing, se cuenta la lucha en contra de la feminización de la pobreza y la introducción de cambios en los esquemas sociales que asignaban funciones sociales rígidas en razón del género.

A partir del reconocimiento de la educación como uno de los derechos humanos fundamentales e inherentes a todas las personas, expresado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos/as, en Jomtien, en el año de 1990, todos los gobiernos quedaron con el compromiso de incorporar a la mujer al sistema educativo en sus diferentes niveles. Por su parte, los acuerdos y las metas pactadas por los gobiernos en temas de educación y género en el año 2000, en Beijing+5 y en Copenhague+5, se centraron en reducir la desigualdad de género en el acceso a la educación primaria y secundaria, preocupándose con lo relacionado con las tasas de matrícula, más que con las de retención escolar.

Según Sonia Álvarez¹² y Alejandra Valdéz¹³, la multiplicación de los espacios de actividad de los feminismos latinoamericanos, durante los años noventa, fue causa y consecuencia de la rápida apropiación o absorción de ideas feministas por parte de las principales tendencias de los Estados y de las sociedades latinoamericanas contemporáneas. De acuerdo a otros puntos de vista, la inserción de las feministas en las instituciones públicas

¹² ÁLVAREZ, S. E, Los feminismos latinoamericanos 'se globalizan'. Tendencias de los 90 y retos para el nuevo milenio, In: ESCOBAR, A., ÁLVAREZ, S. E.; DAGNINO, E. (Ed.). *Política Cultural y Cultura Política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, Bogotá: Taurus-ICANH, 2001. p. 358-359.

¹³ VALDÉZ, A. *Seguimiento de acuerdos internacionales en educación y género: nuevos aprendizajes de ciudadanía activa*, Disponible en: <<http://136.142.105 / Lasa2001 / valdesbarrientos alejandra.pdf>>. Acceso en: 22 Oct. 2002.

y el hecho de que las categorías y reivindicaciones de los movimientos de mujeres y de las teorías feministas, fueran introducidas dentro de las políticas públicas, conllevaría a la asimilación por parte del capitalismo, de las aspiraciones y luchas de las mujeres, a través del reformismo, adecuándolas dentro del status quo y por lo tanto neutralizándolas como movimiento.

En este terreno lo que se podría plantear mejor es la lógica compleja de la estructuración de políticas públicas, como un escenario en el cual convergen distintos actores y fuerzas que luchan por intereses específicos. En este orden de ideas, en la elaboración de políticas públicas acerca de la mujer confluyen tanto las agencias internacionales como el Estado, los movimientos de mujeres y la opinión pública en general. Dependiendo de las relaciones de poder y las luchas en torno a la hegemonía, cada una de estas fuerzas puede imprimir su punto de vista, con mayor o menor éxito y, en este sentido, la política pública representará esos intereses.

Lo que es un hecho es que en la última década, la mayoría de gobiernos latinoamericanos creó órganos administrativos encargados de la inclusión de las mujeres y de su “incorporación al desarrollo”. Así mismo, muchas de las constituciones de la región introdujeron enmiendas en las que se promueve la igualdad de las mujeres en los distintos ámbitos de la sociedad, la familia, el lugar de trabajo, la política, la educación, entre otros. Para algunos, estas medidas difícilmente hubiesen sido introducidas sino se hubiera contado, al mismo tiempo, con la presión de los grupos de mujeres a favor de sus derechos y su condición de ciudadanía¹⁴.

En la actualidad, las políticas en torno al género se refieren a la necesidad de trabajar con un enfoque transversal, entendido como “una estrategia para asegurar que las experiencias y preocupaciones, tanto de los hombres como de las mujeres, constituyan una dimensión integral en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y programas en las esferas políticas, económicas y sociales, de modo que hombres y mujeres se beneficien igualmente y que las desigualdades no se perpetúen. El fin último es alcanzar la igualdad de género”¹⁵. Revisemos,

¹⁴ PELÁEZ; RODAS, 2002. p. xxvii.

¹⁵ Division for the Advancement of Women, DESA, 1998: Mainstreaming Gender Perspective into all Policies and Programs in the United Nation System. Disponible en: <<http://www.un.org/womenwatch/daw/followup/main.htm>>. Acceso: 24 Mar. 2000.

a continuación, para el caso de Colombia, como ha sido la historicidad del proceso de inserción de la mujer a la educación formal, para evidenciar las tensiones que se han presentado, los retos y las perspectivas a corto y mediano plazo.

2 Aspectos históricos de la incorporación de la mujer a la educación en Colombia a lo largo del siglo XX

Una vez constituida la República en el siglo XIX se intentó dar impulso a la educación pública como parte del proyecto de constitución del Estado nacional, no obstante los esfuerzos fueron precarios y, en lo referente a la mujer, ésta permaneció por lo general marginada, al tiempo que algunas tentativas de educación formal se restringieron a prepararla para oficios relacionados con la esfera privada, en su calidad de madre y esposa.

En contraste, el siglo XX presentará un proceso más dinámico en materia educativa como parte de los procesos de modernización dentro de los cuales las reformas educativas ocuparon un lugar destacado. El ideario que alimentó estas reformas fue el de la corriente de la Escuela Activa difundido en Europa y en Norteamérica, el cual propagó la importancia de la educación popular para el desarrollo de las naciones y de la formación de ciudadanos al servicio del interés social y una ética del trabajo. Uno de los ideales de la Escuela Activa era el de la coeducación, que permitía que hombres y mujeres se educaran en los mismos establecimientos y se les impartiese los mismos contenidos escolares, el cual no se aplicó en Colombia hasta los años sesenta pues las disposiciones del Vaticano lo prohibían.

En los años 20 y 30 las mujeres fueron convocadas como guardianas de la raza y estrechas acompañantes de la labor higiénica emprendida por los médicos, en los hogares y en las escuelas. De este modo, dentro de la estrategia de lo que Foucault¹⁶ ha llamado la biopolítica, estrategia que condujo entre los siglos XVIII y XIX al diseño de formas de control sobre la población para gobernarla¹⁷, a través de las cuales se clasifica y jerarquiza

¹⁶ LAZZARATO, M. *Del biopoder a la biopolítica*, Policopiado.

¹⁷ FOUCAULT, M. *La historia de la sexualidad: la voluntad de saber*, México: Siglo XXI, 1977. p. 85. v. 1.

a los individuos en grupos específicos, se concibió a la mujer en su calidad de reproductora y, por lo tanto, como guardiana de la raza, como madre¹⁸.

En los establecimientos que ofrecían instrucción femenina, se fue introduciendo la enseñanza normalista y la comercial, la cual permitió a las mujeres pertenecientes a los estratos medios, desempeñarse como secretarías o empleadas en las oficinas públicas. Sólo hasta 1936 surge la Escuela Normal Superior, la cual fue una de las primeras instituciones en las que se admitió la enseñanza mixta y en la que se formaron los primeros profesionales en los campos de las ciencias sociales y humanas. También en 1936 y 1937, la Universidad Nacional empezó a recibir mujeres en especialidades como bellas artes, farmacia, enfermería, arquitectura y odontología, consideradas compatibles con la “*naturaleza femenina*”. En 1937 se profesionalizó la carrera de servicio o de trabajo social bajo la tutela del Colegio Mayor del Rosario. La Universidad Javeriana creó en 1941 secciones especiales para preparar a las mujeres, inicialmente ofreció programas en derecho y en filosofía y letras, unos años más tarde abrió cursos en decoración, comercio y bacteriología, al tiempo que un programa que se había creado en economía doméstica y social, se transformó en enfermería¹⁹.

A mediados de los años 40, cerca de 400.000 mujeres recibían educación en establecimientos públicos y privados, pero de ellas más de 300.000 cursaban estudios de primaria. Aunque vale la pena destacar que de los 789.617 estudiantes matriculados en 1943, el 86% se concentraba en el nivel de primaria, lo cual indica lo reciente del proceso de incorporación. Hay que señalar que durante la República Liberal (1930-1946), la situación social de la mujer fue sometida a un debate de gran amplitud que logró modificaciones en algunos aspectos jurídicos, y en el campo de la educación obtuvo el acceso al bachillerato completo y a la universidad, así como la ampliación de la cobertura en todos los niveles del sistema.

Este impulso dado a la educación sufrió reveses en los años 50, puesto que el partido conservador atacó las políticas puestas en marcha durante la República Liberal. A pesar de los retrocesos dados en aspectos ideológicos, en la década del 50, las siguientes décadas abrieron paso a la

¹⁸ *Ibidem*, p. 127.

¹⁹ Agitación femenina. Bogotá, n. 14, Agosto, 1945.

mayor incorporación de la mujer a la esfera laboral y al crecimiento de las tasas de escolarización, las cuales llegaron prácticamente a equiparar, a lo largo de la década, las de participación masculina en el nivel de educación primaria, así como el grado de alfabetización de la población en general.

Para 1964 la población creció cuatro veces en comparación con la de principios de siglo y llegó a abarcar un total de 17.484.508 habitantes. Esta expansión tuvo direcciones específicas hacia la población joven y urbana, la cual constituía la mitad de los habitantes del país durante el período. Por su parte, la población urbana registró uno de los índices de crecimiento más elevados, al pasar del 38.7% en 1951, al 52.8% trece años más tarde. La población mayor de quince años carente de educación llegaba a 2.526.590 habitantes y abarcaba al 27.1% de la población de la misma edad. La relación entre analfabetas y sexo arrojaba tasas más elevadas para las mujeres, al representar en 1964 el 55.33% de la cifra global de analfabetas²⁰. Sin embargo no puede negarse que su participación en la educación ha aumentado de modo sensible para este período, en contraste con el anterior.

Paralelamente por otras dinámicas, la cultura se desplazó hacia el centro de la escena social y política: por un lado, amplios sectores de la población y, de manera particular las mujeres, ingresaron al sistema educativo, al tiempo que los medios masivos de comunicación, en especial la radio y la televisión, se constituyen en agencias de socialización poderosas, dando pie a la circulación de diversos modelos culturales. La universidad se masifica, las empresas transnacionales de la cultura tienen mayor presencia, surgen industrias culturales nacionales; el consumo cultural se multiplica velozmente. Movimientos sociales y culturales, artísticos, estudiantiles, obreros, de izquierda, de mujeres, de homosexuales, de hippies, entre otros, difundieron modelos de sociedad, de relaciones, de ser mujer y de ser hombre, desafiando las costumbres establecidas por instituciones como la Iglesia, la familia, el Estado y sus representaciones hegemónicas sobre el orden social, sus jerarquías y matrices culturales. Como parte de estos movimientos, los estereotipos sobre el género comienzan a ser cuestionados.

²⁰ *Encuesta nacional de demografía y salud*. Profamilia. Disponible en: <http://www.profamilia.org.co/encuestas/index_ends.htm>. Acceso en: 27 Mar 2000.

Para 1982 Colombia contaba con 28.479.000 habitantes, el 65.4% de los cuales se ubicaba en el área urbana. Entre 1951 y 1985, la tasa de analfabetismo para la población mayor de diez años había descendido del 38.5% al 12.2%. En 1985 en el nivel de la educación primaria, las mujeres alcanzaron niveles altos de participación, llegando al 49.76% de un total de 4.000.267 alumnos. El porcentaje de mujeres matriculadas en educación secundaria superó al de los hombres, llegando al 52.76% con relación a un total de 2.353.399 alumnos. En esta área la inclinación vocacional de los hombres se dirige al bachillerato académico, mientras en las mujeres se reparte entre éste, el comercial y el pedagógico. En la educación terciaria las mujeres sobrepasaron en un punto la tasa de participación en comparación con los hombres, representando el 51.3% de un total de 417.654 alumnos²¹.

La constitución política de 1991 consagró la nación como multicultural, se abstuvo de incluir, como era tradicional, la religión católica como determinante de la identidad nacional, declarando en su lugar la libertad religiosa, al tiempo que en el apartado de los derechos se introdujeron elementos que aluden a la inclusión social de la mujer y a la ampliación de las formas de participación²². Se rechaza de manera explícita cualquier forma de discriminación sobre la mujer y se incluyen medidas de protección y privilegios a las madres cabeza de familia (artículo 43), así como en relación con las funciones reproductivas (artículo 53). Igualmente, el artículo 40 consagra que “las autoridades garantizarán la adecuada y efectiva participación de las mujeres en los niveles decisorios de la Administración Pública”²³.

En 1993, las mujeres representaban el 52.78% de 3.312.382 estudiantes de secundaria y el 49.37% de los 4.710.197 alumnos de primaria²⁴. Con relación a la formación tecnológica impartida por el Sena en el año de 1990, a más o menos un millón de estudiantes, de los

²¹ *Ibidem*, p 77. *Ibidem*, p 77.

²² PELÁEZ, M. M.; RODAS, L. S, 2002. p. 277.

²³ COLOMBIA. *Constitución Política de Colombia de 1991*. Educar Editores: Bogotá, 2005.

²⁴ VÉLEZ, RODRÍGUEZ, P. *Mujer y Educación en Colombia*. In: BONILLA C. E.; RODRÍGUEZ, S. P. *Fuera del cerco. Mujeres, Estructura y cambio social en Colombia*, Bogotá: ACIDI, 1992. p 77.

cuales las mujeres representaban más del 50%, éstas se inclinaron hacia ramas cercanas a los prototipos tradicionales de oficios femeninos, tales como secretariado (21%), contabilidad (17.8%), confecciones (12.6%), alimentos (2.9%)²⁵. En la educación terciaria representaron prácticamente la mitad del medio millón de estudiantes matriculados. A lo que habría que agregar el aumento de instituciones privadas que absorbieron buena parte de la demanda femenina por formación en este nivel e inclinaron la balanza de la participación del sector privado en la educación terciaria, la que llegó a representar dos tercios del total de establecimientos en comparación con el período anterior, lo cual es, a su vez, un indicador del fuerte proceso de privatización sufrido por la educación terciaria a lo largo del siglo XX.

Para el año 2000, los porcentajes de feminización del magisterio son considerables, especialmente en el nivel de educación primaria, en donde las mujeres constituyen el 77.27% de los maestros, llegando a representar casi la mitad de los docentes del sector de educación secundaria y el 31.85% del universitario. En 2002 la población colombiana asciende a 42 millones de habitantes, año en el cual asistieron a educación preescolar, básica primaria, secundaria y media, cerca de 10 millones de estudiantes, de los cuales el 50.3% eran hombres y 49.7% mujeres. De esta cifra, habría que discriminar, la participación en los niveles de secundaria y media, para señalar que la participación femenina superó a la masculina.

En educación superior, en el año de 2002, la cobertura era del 20%, abarcando cerca de un millón de estudiantes, sin que se especifique el grado de participación femenina²⁶. No obstante, por algunos datos parciales, se puede decir que continúa la tendencia de acceso más o menos equiparable en los niveles iniciales de la formación universitaria, para ir disminuyendo la tasa de participación femenina hacia los niveles de magíster y, de manera más ostensible, de doctorado²⁷.

²⁵ BONILLA, C. E.; RODRÍGUEZ, S. P. 1992, p. 81.

²⁶ Ministerio De Educación Nacional. Oficina Asesora De Planeación Y Finanzas. El Desarrollo de la Educación en el Siglo XXI. *Informe Nacional de Colombia*, Bogotá, Junio, 2004. Informe elaborado para la UNESCO, p. 15.

²⁷ OLAYA, D. L. La creciente participación de la mujer en la investigación. In: _____. *Ciencia y Género*, Bogotá, v. 21, n. 1 Colciencias, enero/marzo, 2003.

Desde una perspectiva general puede verse como la situación de la mujer en Colombia ha mejorado sensiblemente durante los últimos 40 años, evidenciándose como la matrícula femenina se equiparó a la masculina en todos los niveles, incluyendo el universitario. No obstante, un informe de la OIT sobre las relaciones entre la posición que ocupan las mujeres en el mercado laboral y los sistemas de enseñanza y formación profesional, a finales de los 90, evidenció como a pesar de cambios en la formación profesional de la mujer y de su mayor capacitación, no existe una correspondencia con el mejoramiento en la escala laboral en donde continúa siendo víctima de factores de discriminación con incidencia en el reconocimiento salarial y/o profesional²⁸. Este hecho nos lleva a interrogarnos sobre la manera cómo se ha dado el proceso de inclusión de la mujer a la sociedad, y si ésta le ha permitido obtener mayor emancipación en diferentes planos, incluido el de la reproducción, o si, por el contrario, esta inclusión ha conllevado a la institucionalización de nuevas modalidades de sujeción que se deberán convertir, a su vez, en fuente de nuevas luchas políticas para su disolución.

3 La reconceptualización de lo político: pistas para pensar el género, los escenarios y aprendizajes de la ciudadanía.

Como puede apreciarse el panorama de la inclusión de la mujer a la educación cambió de manera radical a lo largo de un siglo, en lo relacionado con el aspecto estadístico en sus diferentes niveles, no así en lo referente a la transformación de actitudes sexistas en buena parte de los contextos sociales en donde a pesar de que se han dado modificaciones importantes, todavía persisten los imaginarios y representaciones sobre la subordinación de la mujer, así como la división de roles sociales en orden a las diferencias entre los sexos. Como afirman Bonilla y Rodríguez:

La cultura colombiana ha sido especialmente refractaria a los cambios concretos que se han derivado de la acción femenina en todos los órdenes. Después de profundas resistencias abiertas al ingreso de la

²⁸ Oficina Internacional del Trabajo. Informe para el debate de la reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación. Ginebra, 10-14 abril de 1998. Ginebra.

mujer a la educación, de la que se excluía sistemáticamente por razones ideológicas de diferente índole, la discriminación se ha hecho tácita y se esconde detrás de cifras que evidencian un cambio numérico pero no un cambio cultural, ni tampoco cualitativo. Sin embargo el costo social de esta situación es enorme, porque ellas son casi la mitad de los recursos disponibles cualificados, en una sociedad que a finales de siglo presenta todavía bajos niveles educativos”²⁹.

Desde este orden de ideas es necesario replantearse los aspectos referentes a la inclusión social, como parte de los derechos ciudadanos, dentro de los cuales se encuentra la educación, en una perspectiva que integre tanto los aspectos referentes a la redistribución como del reconocimiento. La redistribución estaría más relacionada con el acceso a elementos de orden material, económico y social, y el reconocimiento tendría relación con la esfera cultural. Empero, los dos componentes son parte constitutiva de la inclusión social y se requieren el uno al otro, motivo por el que para Fraser “los teóricos críticos deberían rebatir la idea de una elección de tipo disyuntivo exclusivo entre la política de la redistribución y la del reconocimiento”³⁰. Así, la exclusión social implica una forma de negación de los requisitos esenciales de la equidad con repercusiones directas sobre la participación y, por ende, sobre la justicia social y las posibilidades del ejercicio de una ciudadanía plena³¹.

En este sentido es necesario una nueva cultura política que reconceptualice la idea de ciudadanía, en la que se repoliticen los diversos campos de lo social y lo cultural, señalándolos como escenarios en donde se establecen estructuraciones en torno al orden social y a las relaciones de poder³². Para la consecución de estos objetivos, es necesaria una pedagogía ciudadana que permita reflexionar sobre las prácticas sociales y educativas y desentrañar en ellas los mecanismos a través de los cuales se

²⁹ BONILLA; RODRÍGUEZ, 1992, p. 93.

³⁰ FRASER, N. *Iustitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre, 1997. p. 8.

³¹ FRASER, N.; HONNETH, A. *Redistribution or recognition? a political-philosophical exchange*, London-New York: Verso, 2003. p. 26.

³² Young, 1996. p. 107.

estructuran las subjetividades, las identidades individuales y colectivas. Es decir, las formas como los individuos construyen *habitus* que interiorizan y resignifican los marcos referenciales de la sociedad y la cultura, a la luz de sus propias experiencias vitales y de sus diversos referentes identitarios, incluidos los de género. Lo anterior implica, al mismo tiempo, poner en marcha en las instituciones educativas, prácticas pedagógicas que develen los estereotipos y las desigualdades, no sólo de género, sino también de etnia, clase, identidad sexual, nacionalidad, entre otros, propendiendo por su transformación desde una perspectiva emancipatoria.

Referências

BONACHI, G.; GROPPI, A. *O dilema da cidadania: Direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: Unesp, 1995.

BONILLA, E.; RODRÍGUEZ, P. *Fuera del cerco: mujeres, estructura y cambio social en Colombia*. Santafé de Bogotá: Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional, 1992. p. 88.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *La planeación educativa en Colombia: 1950-1986*. Bogotá, 1986. v. 2.

_____. Ministerio De Educación Nacional. Oficina Asesora De Planeación Y Finanzas. *El Desarrollo de la Educación en el Siglo XXI. Informe Nacional de Colombia*. Bogotá, Jun. 2004. Informe elaborado para la UNESCO, p. 15.

DE SOUSA, B. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del hombre, 1998. p. 331.

FRASER, N. *Iustitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre, 1997.

_____. HONNETH, A. *Redistribution or recognition? a political-philosophical Exchange*. London; New York: Verso, 2003..

HELG, A. *La educación en Colombia, 1918.1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: CEREC, 1987.

HERRERA, M. C. *La Escuela Normal Superior, 1936-1951: avatares en la construcción de un proyecto intelectual*, In: _____. *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: IDEP, 2002. v. II.

_____. Infante Raúl. Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano: una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002, *Nómadas*, Bogotá, n. 20, p.76-88, Abril. 2004

_____. Subjetividades, educación y proyectos hegemónicos: Colombia en la primera mitad del siglo XX. IN: SEMINARIO: IDENTIDADES, MODERNIDAD Y ESCUELA, 2004, Bogotá, *Actas...*, Bogotá: UPN, Sept., 2004. p.22-33

KYMLICKA, W.; NORMAN, W. El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía, *La Política: Ciudadanía el debate contemporáneo*. Barcelona, n. 3, oct. 1997.

LEÓN, M. Movimiento social de mujeres y paradojas de América Latina. In: _____. (Comp.). *Mujeres y participación política: Avances y desafíos en América Latina*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo, 1994. p. 17.

LUNA, L. La historia feminista del género y la cuestión del sujeto. *Boletín Americanista*, Barcelona, n. 52, 2002. Disponible en:< http://www.mujeresenred.net/f-lola_luna-sujeto.html>. Acceso en: 20 Jun. 2003.

MEER, S SEVER, C, *Género y ciudadanía: informe general*, *Development Research Centre on Citizenship, Participation and Accountability*, U K, Policopiado.

PELÁEZ, M. M.; RODAS, L. S. *La política de género en el Estado colombiano: un camino de conquistas sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Informe para el debate de la reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación*. Ginebra, Abril, 1998.

OLAYA, D. L. La creciente participación de la mujer en la investigación. *Ciencia y Género*, Bogotá, n. 21, n. 1, enero-marzo. 2003.

PATEMAN, C. Críticas feministas a la dicotomía público/privado. In: CARME, C. (Comp.). *Perspectivas feministas en teoría política*, España: Paidós, 1996. p. 53.

ROSANVALLON, P. *Le sacré du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, París: Gallimard, 1996.

S. A. *La democracia liberal bajo el ataque feminista*, Estudios: filosofía-historia-letras, México: Instituto Tecnológico Autónomo de México. Verano-Otoño 1996. Disponible en: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto05/sec_5.html>. Acceso en: 02 Sept. 2004.

TOMAŠEVSKI, C. Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. *Informe de la Relatora Especial*, Misión a Colombia, 1 a 10 de octubre de 2003. Disponible en <http://www.oei.es/decada/portadas/G0410331.pdf>. Acceso en: 17 de febrero 2005.

VALDÉZ, A. Seguimiento de acuerdos internacionales en educación y género: nuevos aprendizajes de ciudadanía activa. Disponible en: <<http://136.142.105 / Lasa2001 /valdesbarrientos alejandra.pdf>>. Acceso en: 22 mar. 2003.

VARELA, J. *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta, 1997.

VÉLEZ; RODRÍGUEZ, P. Mujer y Educación en Colombia. In: BONILLA, C. E.; RODRÍGUEZ, S. P. *Fuera del cerco*. Mujeres, Estructura y cambio social en Colombia, Bogotá: ACDI, 1992. p. 77.

WILLS, M. E. Mujeres en la docencia: transformaciones y estancamientos en la universidad. *Ciencia y Tecnología*, Bogotá, v. 21, n. 1, p. 30, enero-marzo. 2003.

YUVAL-DAVIS, N. *Women, Citizenship and Difference*, Disponible en: <http://www.siyanda.org/docs/davis_citizendifference.pdf>. Acceso en: 14 mar. 2002.

YOUNG, I. M. Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal. In: CARME, C. (Comp.). *Perspectivas feministas en teoría política*, España: Paidós, 1996. p. 99-126.

TURNER, B. *Citizenship and social Theory*, London: Sage, 1993.

Data de registro: 14/01/2014

Data de aceite: 19/02/2014

LO SINGULAR Y LO PLURAL DE LA REALIDAD BOLIVIANA: EL DERECHO A LA EDUCACION EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

*Maria Vieira Silva**
*Tania Aillón Gómez***

RESUMEN

El presente artículo, analiza aspectos concernientes a las reformas educacionales de Bolivia, problematizando, específicamente, los efectos de dichas políticas sobre el grado de segregación social de los grupos subalternos de la sociedad boliviana. El objetivo es presentar un panorama de los dilemas y contradicciones presentes en los procesos de inclusión educacional y su relación con los cambios que se han producido en la organización del trabajo escolar a nivel micro y en las condiciones de naturaleza macro social. Se identifican vicisitudes, ambigüedades y contradicciones existentes en el ámbito de las reformas educativas bolivianas y las limitaciones a las oportunidades de acceso, permanencia y calidad en el sistema educativo nacional a indígenas, originarios, mujeres, campesinos, obreros, etc. Grupos sociales que, por diversos factores, se encuentran en situación de marginalidad, exclusión, discriminación y explotación.

Palavras claves: Reformas Educativas Bolivianas. Derecho a la Educación. Procesos de Inclusión Educativa.

* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia com atuação no Curso de Pedagogia e nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma instituição. Pesquisadora associada ao laboratório GTM-CRESPPA (Centre de Recherches sociologiques et politiques de Paris). *E-mail:* mvs@ufu.br

** Doctorado en Sociología por la Universidad de Nanterre Paris X, Francia. Profesora Titular de la Universidad de San Simón, Cochabamba – Bolivia en Metodología y Diseño de Investigación. Docente Investigadora del Instituto de Estudios Sociales y Económicos (IESE-UMSS) e investigadora asociada al laboratorio GTM-CRESPPA (Centre de Recherches sociologiques et politiques de Paris). *E-mail:* ledaillon@hotmail.com

ABSTRACT

This article analyzes aspects pertaining to educational reforms in Bolivia, specifically questioning the effects of these reforms on the social segregation of subordinate groups in Bolivia. The aim of this study is to present an overview of the dilemmas and contradictions in the processes of educational inclusion and their connections with the changes incorporated in the materiality of school organization in the micro sphere and determinants of macro social nature. Also identify vicissitudes, ambiguities, and contradictions within the Bolivian educational reforms and limitations of opportunities of access, retention, and quality of the national education system to indigenous, native, women, farmers, people with disabilities, children, teenagers, workers, social groups that various factors are kept in situations of marginalization, exclusion, discrimination and exploitation.

Keywords: Bolivian Educational Reforms. Right to Education. Processes of educational Inclusion.

*[N]o por decir descolonizadora vamos a eliminar las desigualdades”
(expresión extraída de la entrevista a un profesor boliviano).*

No es posible abordar una reflexión acerca de los efectos de las reformas educativas sobre el derecho a la educación, entre los sectores más empobrecidos de la sociedad, sin referirnos, inicialmente, al rol que juega la educación en sociedades caracterizadas por la existencia de estratos sociales dominantes y subalternos, donde se hace necesario que el Estado cree y reproduzca una visión del mundo que haga aceptar a los grupos subalternos la situación existente, es decir que, a partir de esta tarea, desde el Estado, las clases dominantes construyen hegemonía, legitimando una visión del mundo, que se ajuste a sus intereses, no en vano Gramsci consideraba a la construcción de la hegemonía como una relación pedagógica (MIRANDA, 2006; PORTANTIERO, 1988; RIGAL, 2011). Desde esta perspectiva, como parte del Estado en sentido amplio (BUCHLUKSMANN, 1978), la escuela cumple una función central en la tarea de lograr que el individuo se incorpore y acepte el modelo colectivo.

Cabe preguntarnos, entonces, en el caso de Bolivia, un país de carácter neocolonial; donde primó la ideología de menosprecio a lo nativo e indígena, aspecto que permeó las relaciones de explotación de clase, desde el momento mismo de fundación de la república: ¿cuáles fueron los rasgos que caracterizaron el contenido educativo? ¿Cuáles las contradicciones presentes en los procesos de inclusión educacional de los sectores oprimidos de Bolivia?; de este modo, en este artículo enfocaremos aspectos relacionados con la exclusión social y la exclusión escolar, a través del análisis del contenido neocolonial de la educación, la precariedad y la inestabilidad de las políticas de inclusión educacional, que se ponen en marcha, con miras a la disminución de la segregación social de los grupos subalternos de la sociedad boliviana; pero que sin embargo, reproducen el dualismo de un sistema que garantiza el acceso a la educación, pero no el éxito, configurando un fenómeno denominado por Bourdieu (1993) de “los excluidos del interior”.

1 El contenido neocolonial de la educación

En Bolivia, el contenido educativo reprodujo una cultura neocolonial que buscó mantener las relaciones de subordinación y opresión de las nacionalidades nativas, relaciones que se refuncionalizaron a la explotación de las clases subalternas, legitimando dicha posición de explotación, a partir de ser indígena, negro y/o cholo. En la vida republicana, presidentes como Ismael Montes, a principios del siglo XX, intentaron erradicar con su reforma educativa, las lenguas indígenas concebidas como bárbaras. Con el mismo contenido, en 1907, se crearon las “escuelas ambulantes”, pensadas como instituciones colonizadoras que pretendían reformular de cuajo, la cultura indígena y construir un sentido común basado en la cosmovisión del blanco. Incluso una revolución social como la de 1952, que refleja la conquista de las mayorías populares con la nacionalización de las minas, la reforma agraria y un plan de industrialización, en el plano de la reforma educativa, en términos culturales, continuó sosteniendo una propuesta “castellanizante”, donde primó el concepto de nación boliviana y la búsqueda de una construcción colectiva, privilegió la unidad expresada en un único idioma (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO, 2005). El

Sistema Educativo Nacional asumió la visión hegemónica y el modo de vida de las clases dominantes que ejercieron la supremacía durante toda la vida republicana. No se tomaron en cuenta identidades, formas de pensar, de organizar el mundo, cosmovisiones y proyecciones históricas de los pueblos originarios e indígenas. La lógica colonial impuso formas de pensamiento y conocimientos pedagógicos que esterilizaron a las etnias subordinadas, despojándolas de su capacidad de crear visiones propias, se trató de conocimientos pedagógicos que, como mecanismo ideológico, cumplieron la función de hacer aceptar la posición de opresión y de explotación.

Durante el periodo ortodoxo de aplicación de las reformas neoliberales, en 1994, se puso en marcha una Reforma Educativa que, por primera vez, introdujo el bilingüismo en la enseñanza, como forma de reconocimiento a la lengua de las poblaciones nativas. Se trató de un intento de la oligarquía dominante, de introducir, formalmente, una respuesta a la presión de los movimientos sociales indígenas, por el reconocimiento social y cultural. El Decreto Supremo (D.S.) 23036, en 1992, oficializó la educación intercultural Bilingüe, en base a experiencias anteriores de enseñanza bilingüe (la escuela de Warisata)¹. Con “La Ley de Reforma Educativa boliviana, promulgada en 1994, se plantea la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe como uno de sus pilares fundamentales, en tanto propuesta educativa integral, que formula objetivos y contenidos pedagógicos, sociológicos, psicológicos y lingüísticos: “[L]a educación boliviana es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Art. 1, Inc.5 de La Ley de Reforma Educativa de 1994) (UNESCO, 2010).

A pesar de su discurso progresista de innovación e interculturalidad, dicha reforma no habría logrado salir del marco global y se funcionalizó a la estructura de poder. Así, el bilingüismo habría tenido un desarrollo escaso y habría sido ejecutado sólo en espacios rurales, lo que se convirtió en otra forma de discriminación; una potencialidad se habría transformado

¹ La Escuela de Warisata, es una experiencia educativa boliviana, que recupero las costumbres e idioma de las poblaciones originarias del Altiplano de Bolivia. Sus precursores fueron Elizardo Pérez y Avelino Siñani, este último de origen indígena.

en otra forma de exclusión. Una de las falencias que se atribuye a esta reforma, es que en un país como Bolivia, en el que se practican más de 30 idiomas, sólo se hubo considerado el bilingüismo, tomando, oficialmente, solo dos lenguas como idiomas nacionales, el quechua y el aymara, cuando debería de considerarse una perspectiva multilingüista. El efecto de predominancia, se dio mayormente, en zonas de colonización de tierras bajas, es decir, en donde la población quechua y aimara coloniza tierras amazónicas (por ejemplo, en el sub trópico de Cochabamba, los yungas de La Paz, y otras zonas) en las que las escuelas cuentan con mayoría de niños quechua o aimara hablantes, pero también, asisten niños de otras etnias, obligados a aprender el castellano y/o alguna de las lenguas colonizadoras. De hecho, gran parte de la vigencia de la Reforma Educativa sustentada en la Ley 1565, tuvo lugar por casi 11 años, para el mundo quechua, aimara y guaraní, pero no podría decirse lo mismo, para los casi 30 pueblos restantes de tierras bajas. Un resultado de esto es que se utilizó un mayor porcentaje de recursos en pueblos de mayoría demográfica, con lo cual, se reforzó su presencia social y política, pero no ocurrió lo mismo con pueblos que quizás, por su minoría demográfica, requieren de mayores esfuerzos y cooperación por parte del Estado (ARRUETA, 2011).

Por otra parte, las reformas estructurales orientadas a la transformación del sector educativo, impulsadas desde el Estado en este periodo, no se legitimaron fácilmente, y tuvieron que enfrentarse a sectores sociales como el magisterio. En la implementación de la Reforma Educativa, una forma de enfrentamiento fue la resistencia pasiva que se manifestó en el trabajo de aula, el rechazo al uso de módulos y los materiales didácticos elaborados por la Reforma: por otro lado, los mecanismos de participación social de educación no se articularon a otras formas de participación e incluso, en algunos casos, debilitaron formas organizativas, lo que imposibilitó una transformación continua desde la sociedad (ARRUETA, 2011). A esto se sumó una resistencia por parte de padres de familia, para que sus hijos sean enseñados en la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta resistencia tiene su correlato en que, siendo concebida (erróneamente), la EIB, como una modalidad para indígenas, provocó resistencia por parte de usuarios, cuyo imaginario de progreso se ve dificultado ya que ésta “quisiera” mantenerlos como están, como “indígenas”(ARRUETA, 2011).

Uno de los éxitos de la Reforma Educativa de 1994; sin embargo, estriba en la incorporación de una lengua indígena en procesos de enseñanza, incorporación que se debe a los profesores, sobre todo a aquellos capacitados en la modalidad de EIB. Esta incorporación de lenguas indígenas en la enseñanza, tuvo como efecto una mejoría en el desempeño del alumno, mejor participación, mayor confianza, afianzamiento de su identidad y otros efectos favorables para la educación. Sin embargo, si bien se introdujeron lenguas en el aula, esto no significó su desarrollo, es decir que, existe una diferencia importante entre aplicar una lengua indígena en la enseñanza y desarrollar dicha lengua (ARRUETA, 2011). Según las investigaciones desarrolladas, la Reforma Educativa de 1994, no habría hecho mucho efecto en la segunda y se abocó más a la primera opción con la formación del profesorado. La capacitación sobre EIB a maestros de escuelas con población indígena, así como la formación de asesores pedagógicos no implicó la ampliación de sus capacidades, para fortalecer el desarrollo de las lenguas subordinadas, de tal manera que, el uso de estas lenguas se circunscribió, casi únicamente, a los primeros años de la primaria, quedando el castellano para los niveles superiores al quinto de primaria (ARRUETA, 2011).

De hecho, la aplicación de una lengua indígena en la primaria supuso una estrategia de transición al castellano más que al desarrollo de la lengua indígena (ARRUETA, 2011). Aquí cabe establecer una diferencia, entre adquirir una formación profesional en EIB y una capacitación circunstancial, para atender determinados requerimientos planteados por la Ley de Reforma Educativa de 1994. A fin de impulsar la R. E, se procedió a capacitar maestros de primaria en talleres y cursos de corta duración, así como a la formación de Asesores Pedagógicos, independientes de los Institutos Nacionales. Aquí se establece una diferencia, entre aquél profesional egresado de un I.N.S, conector de la modalidad de EIB, podría decirse con cierta profundidad, y aquél maestro formado en una modalidad anterior pero que por fuerza de las circunstancias tuvo que actualizarse y recibir formación complementaria en la modalidad de EIB. Esto implicó una variable de diferenciación profesional, por una parte, pero por otra, una desigual competencia para aplicar la R.E en el aula (ARRUETA, 2011).

Pese a sus deficiencias de aplicación, luego de 18 años, la Reforma Educativa de 1994, que tuvo como eje central, la interculturalidad bilingüe, alcanzó importantes niveles de aprobación entre los actores sociales, que participaron en el proceso. Evaluaciones desarrolladas, mostraron en líneas generales, el apoyo a las políticas de aplicación de la educación intercultural bilingüe entre maestros (profesorado), padres y niños escolares quienes, a través de entrevistas expresaron su conformidad (LÓPEZ, 2004, p. 12 *apud* ARRUETA, 2011), pese a la resistencia en los primeros años de su aplicación.

2 La permanencia de las desigualdades y la segregación educativa

Habiendo sido consenso en diferentes contextos sociales, que la educación es un derecho social y un bien público, que se constituye en una condición “sine qua non”, para el ejercicio de la ciudadanía, paradójicamente, en el ámbito de los derechos sociales, el derecho a la educación es emblemático de la fragilidad de ese bien público, toda vez que no hay una correspondencia lineal entre su existencia jurídica y formal y su efectividad. Conforme evidencia Bobbio (1992): “[E]l derecho a la educación asume el reconocimiento institucional y normativo constitucional en los diferentes contextos y no existe actualmente ni una carta de derechos que no reconozca el derecho a la instrucción – aumentando de sociedad en sociedad – primaria, elemental, después secundaria y poco a poco incluye a la educación universitaria”. (1992, p. 75). Sin embargo, aunque haya una prescripción jurídico-formal de la educación como derecho público-subjetivo, en las “cartas de derechos” de prácticamente, todos los países del globo, existe una gran brecha entre esta declaración de derecho y su efectivización.

En este sentido, la permanencia en la precariedad de la situación educacional en Bolivia, luego de años de aplicación de la Reforma Educativa de 1994, corrobora la tesis de Vieira (2001) al aseverar que, en el ámbito de la sociedad capitalista, las igualdades jurídicas son un instrumento, para compensar las desiguales sociales, una vez que las respuestas a demandas, reivindicaciones y luchas de los estratos empobrecidos de la población, por medio de políticas universales redistributivas de cuño liberal, llevan

a perpetuar las desigualdades sociales. Así, la aplicación de esta reforma educativa, no incidió de forma significativa en la disminución de la segregación social de los grupos subalternos de la sociedad boliviana. La información muestra, que el carácter segregativo, clasista, racista y sexista de la educación, se habría reproducido, también, en el periodo posterior a la reforma educativa de 1994, en la falta de igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y calidad en el sistema educativo nacional a indígenas, originarios, mujeres, campesinos, obreros, etc.

La situación de discriminación étnica se expresaba en que la mayor tasa de analfabetismo, deserción escolar y baja escolaridad se registraba en el área rural, donde la población indígena es mayoritaria, una situación similar se expresaba en las tasas de abandono escolar, las mismas que para el área rural llegaban al 7 por ciento, mientras que para el área urbana, la tasa de deserción escolar era menor, del 5,5 por ciento. En términos clasistas y sexistas, la segregación educativa afectaba a las familias más pobres y sobre todo a las mujeres. En el año 2004, la tasa de analfabetismo en personas mayores de quince años era 13,6 por ciento, (en hombres 7,2 por ciento y en mujeres 19,7 por ciento), es decir, que existía una brecha de más de 12 puntos porcentuales entre sexos. Como siempre, el área más segregada, en este caso, fue el área rural, con una brecha del 7,6 por ciento, para el área urbana y del 23,6 por ciento, para el área rural. Esto quiere decir, que vivir en el área rural, pertenecer a las clases más pobres y además ser mujer, posicionaba a la persona entre los sectores más discriminados de acceso a la educación. El abandono escolar era otro problema que afectaba, principalmente, a los niños de las familias más pobres, debido a que ellos se ven presionados a insertarse de forma prematura al trabajo. Las tasas de abandono más altas, se encontraban, principalmente, en el área rural, no es casual; entonces, que los años de escolaridad en el área rural llegaran a 4,2 años mientras que en el área urbana alcanzaban a 9,2 años.

Las estadísticas siguientes muestran de forma elocuente que una significativa segregación étnica, permanecía en el ámbito educativo, luego de 6 años de aplicación de la Reforma Educativa, pese a los esfuerzos de incorporar a los grupos indígenas al sistema educativo.

Cuadro 1 - Nivel de educación por grupo étnico, 2000

	Indígena	No-indígena
Ninguno	75.0	23.2
Curso de alfabetización	88.6	11.4
Educación pre-escolar	35.8	64.2
Básico (1 a 5 años)	63.3	35.7
Intermedio (1 a 3 años)	55.1	43.9
Medio (1 a 4 años)	38.3	61.2
Primaria (1 a 8 años)	49.0	49.8
Secundaria (1 a 4 años)	31.0	68.1
Educación básica de adultos	18.6	81.4
Centro de educación media de adultos	45.9	53.7
Instituto básico o boliviano de aprendizaje	19.7	80.3
Normal	41.3	58.3
Universidad (licenciatura)	26.1	73.5
Post-grado o maestría	19.9	80.1
Técnico de universidad	22.8	77.2
Técnico de instituto	28.0	70.9

Fuente: MECOVI, 2000 *apud* ANDERSEN *et al.*, 2003.

De manera general, los esfuerzos que se hicieron por ampliar la cobertura y elevar la calidad de la educación rural, están concentrados en el nivel primario. El nivel secundario siguió arrastrando los problemas de antaño tanto de cobertura como de calidad”. En efecto, información oficial (INE, Censo, 2001; SIE, 2004) señala que sólo el 17% de la población del país que ingresa a la escuela concluye el bachillerato y de ésta un 4% cursa niveles superiores de estudio. Se detectó que en el área rural, el 49,1% de los alumnos completa la primaria, mientras que en el área urbana lo hace el 84,9%. El nivel de culminación la secundaria, es aún más bajo, llegando a 60,1% en el área urbana y al 22,9% en el área rural. Este estado de situación perpetúa los bajos niveles de instrucción de la población y los altos índices de pobreza. En el área urbana, el 25,4% de hombres y el

19,6% mujeres alcanzaron el nivel superior de educación. En el área rural estos porcentajes disminuyen a 4,1% y al 2,4%, respectivamente.

Las lagunas en la oferta educativa, sin duda, está vinculada a la mala calidad de la oferta educativa, aspecto reconocido por el Estado, lo que demuestra que la reforma anterior se ha centrado en la calidad de la educación, especialmente en el nivel secundario².

Esta segregación en la educación, se reproduce en el mercado laboral, como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 2 - Ingresos Laborales Mensuales, área rural (2000)

Estadísticos	No indígena	Indígena
Media aritmética	1,004	727
Desviación estándar	1,259.27	973.08
Coefficiente de variación	1.25	1.34
Coefficiente de asimetría	0.64	0.54

Fuente: MECOVI 2000 *apud* ANDERSEN *et al.*, 2003.

La segregación étnica, en términos de ingresos, permanece de forma significativa, la media de ingreso es mayor para el grupo no indígena en un 38 por ciento al grupo indígena (cuadro No 2).

² Se destacan aspectos tales como, en relación a dicho nivel: “A pesar de los diez años que han transcurrido desde el inicio de la reforma, ésta no ha llegado aún a los ocho cursos de la educación primaria, y existe, por lo tanto, retraso en la puesta en marcha de medidas relativas a la educación secundaria, que presenta problemas tanto de acceso como de calidad. ...; Mientras tanto, los programas oficiales en vigencia datan del año 1973 y miles de adolescentes y jóvenes se encuentran fuera del sistema escolar, no existiendo alternativas educativas en áreas técnicas, artísticas o científicas, fuera de las universidades. La marginalidad escolar en este nivel está agravando las tasas de desempleo, de subempleo, de explotación y aún de delincuencia juvenil...; y, Los estudios realizados muestran que existe una atomización de asignaturas y una carga horaria muy por debajo de los estándares internacionales, a falta de orientación y normas sólo algunas escuelas secundarias han optado por hacer algunas adecuaciones. De manera general carecen de recursos para el aprendizaje como laboratorios, bibliotecas, computadoras, internet o centros de recursos pedagógicos. A esto se suma la coexistencia en un mismo local de distintos niveles educativos y diferente administración, lo cual hace imposible la conservación y el mantenimiento adecuado de cualquier equipamiento o insumo.” (MARCO DE LA ESTRATEGIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA, Ministerio de Educación, La Paz, 2003).

Con estos resultados, tras varios años de aplicación del la R. E de 1994, un ascenso de masas, pondrá en cuestión las políticas del neoliberalismo ortodoxo, y culminará en un cambio de régimen político, que abrirá una nueva era en la sociedad boliviana. A continuación nos referiremos a estas transformaciones, que son la referencia para los nuevos cambios que se van produciendo dentro del ámbito de las políticas educativas.

3 La crisis política de la oligarquía tradicional y el ascenso del M.A.S al poder

En el curso de 15 años, el neoliberalismo, inspirado en la política económica neoclásica terminó por minar las bases materiales de legitimidad del Estado, políticamente este desgaste se manifestó en la pérdida de la capacidad integradora del discurso ideológico neoliberal, el que se alejaba tangencialmente de los resultados objetivos. A medida en que las políticas neoliberales se desgastaron se configuró una situación propicia para que las contradicciones sociales se profundizaran hasta provocar manifestaciones de crisis política en el propio aparato represivo. El año 2000 se hizo evidente la crisis política del bloque de poder que sostuvo la implementación del neoliberalismo en el país, el desenlace de la “guerra del agua” (año 2000)⁵, que se tradujo en la expulsión del consorcio “Aguas del Tunari”, marca con nitidez una modificación en la correlación de fuerzas entre los sectores subalternos y el bloque en el poder de entonces, formado por mineros medianos, oligarquía agro industrial y burguesía comercial (AILLÓN, 2003).

La crisis del bloque de poder, que caracterizó la situación política de Bolivia entre el 2000 y 2005, sólo pudo superarse con una opción política alternativa, que sin romper las bases del sistema, canalizó las demandas de los sectores sociales que formaron el grueso de las movilizaciones con características insurreccionales en octubre de 2003 y en julio de 2006, movilizaciones que desembocaron en el ascenso del M.A.S-I.P.S.P al poder. Dieciocho años de neoliberalismo dejaron el saldo de amplias capas sociales de pequeños productores del campo y de la ciudad, que al mismo tiempo que proliferaron como resultado de las políticas neoliberales,

vieron estrechadas, no solo sus posibilidades de reproducción material, sino también, sus posibilidades de participación política. Como menciona Orellana (2006), en el espacio político, la oligarquía en los años noventa constituyó un Estado, que en su forma política no recogía los intereses de las clases populares, por esto, la crisis política entre los años 2000-2005 tiene como otra causa esencial, la exclusión de las clases y capas populares de las decisiones centrales de conducción del Estado. En esta situación es posible que por el carácter popular de sus miembros y: “[U]na ideología y una simbología antiimperialista e indigenista, de oposición a las políticas de erradicación y penalización de los cultivos de coca, promovidas por el gobierno norteamericano, pero también con una visión de oposición a las políticas neoliberales implementadas en Bolivia desde 1985...” (Orellana, 2006: 30) el M.A.S-IPSP haya capitalizado a su favor, el ascenso de estos movimientos de resistencia, formados, sobretudo, por pequeños productores urbanos y rurales, clases medias empobrecidas de las ciudades, que encontraron en el M.A.S-IPSP a su gobierno, con el que se identificaron por el origen social e incluso por el color de la piel de quienes ocupan cargos gubernamentales.

Así se configuró un nuevo bloque de poder, que en la cúpula está formado por la alianza de pequeños patrones y trabajadores del intelecto relacionados con organizaciones no gubernamentales. Bloque de poder que desplazo a la oligarquía tradicional y que abrió una nueva era en la historia del país, era que tiene como rasgo simbólico mas significativo, la presencia de un indígena en la presidencia, rasgo que le confirió un sentido progresista al ascenso del MAS-IPSP, “[e]n tanto se vuelve una prueba, por la vía de los hechos, de que un indio puede ser presidente y, por lo tanto, de que sus votantes podrían salir de su condición de postergados...” (CASEN; RAVECCAL, 2008 *apud* GRUPO DE ESTUDIOS DEL TRABAJO “LLANKAYMANTA”, 2010). Situación histórica que parece ilustrar, las apreciaciones de autores como Bourdieu (1998), que se referían a la era neoliberal como aquella que implementó mecanismos de flexibilidad co-responsables de la abolición de la “solidaridad colectiva”, grandes constituidores la lógica de “sálvese quien pueda”, ya que contribuyen, de forma decisiva, a la intensificación del desempleo estructural, la reducción progresiva de los derechos sociales de trabajadores, el

descrédito de todo lo público y contribuyen a la sacralización del mercado. Este complejo panorama social, económico y político incide en la base de la representación del Estado, debido a que estas nuevas dinámicas se expanden de forma incremental, especialmente, durante las dos últimas décadas del siglo pasado, contribuyendo al enfriamiento de los espacios colectivos y participativos en todas las instancias el tejido social. Es en esta coyuntura que, paradójicamente, la vieja bandera de la inclusión social y educativa, intenta ser reconstruida, y es esta la realidad, con todas sus complejidades y contradicciones que se atreven a crear mecanismos, para promover espacios democráticos, colectivos y exclusivistas dentro de los distintos ámbitos, incluida la escuela.

4 La Reforma Educativa del M.A.S.

En la medida en que la política económica y social del Estado, muestra la estructura de poder de un régimen, en la era del M.A.S-IPSP, la misma no podía sino plasmar una línea incluyente de los sectores movilizados que fueron excluidos por los gobiernos neoliberales, constituidos por la oligarquía tradicional durante 20 años. Esta situación explica la introducción explícita dentro de las directrices y programas del Plan Nacional de Desarrollo (2005), de un programa de protección social y desarrollo integral comunitario, con el fin de erradicar la pobreza extrema y la exclusión social. Se trata de una política redistributiva de los recursos provenientes de la explotación de los hidrocarburos, que responde a una demanda de las movilizaciones sociales que pusieron en jaque a los regímenes anteriores, la demanda de participar de los beneficios de la riqueza hidrocarburífera del país.

Dentro del mismo programa de protección social y desarrollo integral comunitario, con el fin de incentivar la permanencia escolar en el nivel primario, en base al excedente generado por los hidrocarburos, se crea el subsidio de incentivo a la escolaridad, llamado bono Juancito Pinto. La finalidad de este bono, es el de disminuir los importantes grados de abandono escolar que habían caracterizado al periodo neoliberal. Mediante el financiamiento con el IDH (Impuesto a los Hidrocarburos) del programa de protección social y desarrollo integral comunitario, donde se incluye

la política de creación de bonos, se responde a la promesa empeñada a las masas que sustentaron el ascenso del M.A.S al poder, promesa de erradicar la pobreza extrema y la exclusión social, es decir, que mediante este tipo de gasto, el gobierno asegura, también, las premisas socio-generales para la reproducción de su régimen, un orden social estable, que tiene como condición, la recuperación de la autonomía relativa del Estado y el afianzamiento de su hegemonía fundada, en gran medida, en la muestra de que se ejecutan políticas que disminuyen el sufrimiento extremo de amplios sectores de la población, relacionado, siempre desde el discurso del P.ND, con el neoliberalismo.

Con estas medidas, el gobierno del M.A.S responde a una demanda constitutiva del movimiento popular que lo ascendió al poder, la de ser incluido, no sólo en términos políticos y de representación, dentro de la institucionalidad del Estado, sino también, de ser incluido en la redistribución del excedente, que con su lucha se arrancó de manos de las transnacionales (Aillón: 2010). El M.A.S, una vez en función de gobierno, propuso un cambio al modelo educativo en Bolivia, cuyo inicio fue marcado por la abrogación de la Ley 1565 (1994) y el inicio del Proyecto de Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, que luego de 5 años fue promulgado como la Ley 070 el 20 de Diciembre de 2010, que luego de 6 años pudo ser reglamentada e instrumentada.

El régimen del M.A.S consideraba que la Reforma educativa de 1994, promovió una educación funcional al modelo neoliberal y al capitalismo globalizado, reproduciendo los procesos de colonización y recolonización del país; por lo que no respondía a las exigencias y reivindicaciones populares y comunitarias del período histórico que vive Bolivia. El gobierno del M.A.S consideró que la mencionada reforma educativa, tenía escaso vínculo con los procesos productivos orientados a la industrialización de los recursos naturales; la construcción de la democracia participativa; el desarrollo de los valores; las reivindicaciones de los pueblos indígenas y originarios y de las organizaciones sociales y populares; y las demandas de equidad de género y generacional (GOTTRET, 2006 *apud* ARRUETA, 2011). Desde esa perspectiva, la reforma educativa de 1994, habría desnaturalizado los principios y concepciones construidas a través de las experiencias y reivindicaciones sociales, entre ellos: educación intercultural y bilingüe, y participación popular.

Desde las esferas de gobierno, se promovió una política educativa combinada con las medidas populistas de apoyo a las bases sociales que sustentan el régimen. Así, se propuso implementar, desde todos los niveles de gobierno del Estado Plurinacional, programas sociales específicos que beneficien a las y los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan y permanezcan en el sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte y material escolar; en áreas dispersas con residencias estudiantiles y se estimulará con becas a las y los estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

Un fuerte contenido de afirmación cultural y antiimperialista, caracteriza al discurso ideológico de la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010), contenido que busca afirmar la hegemonía del régimen entre la amplia mayoría de sectores populares, que se identifican con los indígenas en países como Bolivia, mostrando así, una vez más, que la hegemonía se fundamenta en una relación pedagógica, donde la escuela cumple una función central. Desde la visión de los ideólogos del M.A.S, la educación se fundamenta en las siguientes bases: es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista. La educación debe ser descolonizadora, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del vivir bien con justicia social, productiva y soberana que universalice los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales. Se trata de una educación inclusiva, que asume la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación. Según sus precursores, es también, una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna.

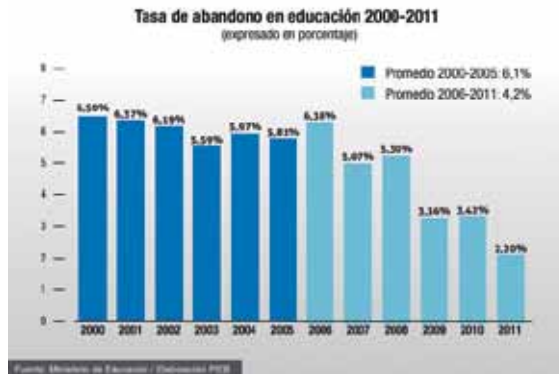
La Educación, desde esta visión, busca fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena, contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígenas originario

campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales (LEY “AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PÉREZ”, 2010). Así, esta Reforma Educativa, parece recoger el espíritu de la propia Reforma Constitucional de 2009, que propugna la protección diferenciada para los grupos minoritarios, protección que se justifica, tanto en lo que se refiere a la identidad de los grupos históricamente discriminados o más vulnerables a la discriminación, como sobre los grupos cuya situación intolerable de desigualdad social, o sub-representación política. Así, la nueva Constitución boliviana promulgada en 2009, en el plano formal, tomó la iniciativa, en el compromiso de garantizar el derecho social a la educación, para el ejercicio de valores como la igualdad, la soberanía, etc.

Es evidente; entonces, que esta reforma, en oposición a la reforma de 1994, se desarrolla dentro del proyecto de legitimación de una nueva visión del mundo, que involucra, como parte de una ampliación de la democracia formal, a los marginados y excluidos por la oligarquía, que tradicionalmente ocupó los espacios de poder del Estado. En este sentido, no es casual, que la reforma del M.A.S, proyecte la formación de sus propios “intelectuales orgánicos” de la Reforma Educativa, en base a la implementación en las Escuelas Superiores de Maestros, de un currículo basado en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva, desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país(LEY “AVELINO SIÑANI- ELIZARDO PÉREZ”, 2010).

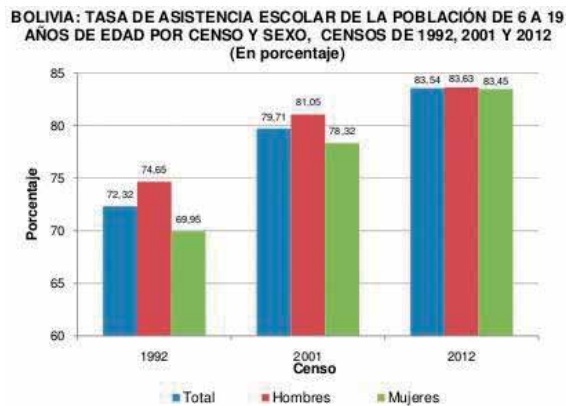
Una evaluación de los resultados de esta reforma, sería prematura, puesto que recién se puso en marcha desde el año 2011. Sin embargo, es posible ver algunas tendencias, dentro de los indicadores educativos, que se relacionan con las políticas del gobierno del M.A.S. Como se observa en las estadísticas del gráfico 1 y 2, las tasas de abandono escolar han caído de manera consecutiva, al mismo tiempo que, la tasa de asistencia escolar, se ha incrementado, principalmente, entre 2001 y 2012, en correspondencia con la aplicación de bonos y medidas de apoyo a la permanencia escolar, que se incentivan alrededor del año 2006. Aunque es importante aclarar, que pese a este avance, la segregación por sexo continua, debido a que aun inciden otro tipo de dimensiones, que por espacio de tiempo, no podemos analizar.

Gráfico 1



Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA, 2013.

Gráfico 2



Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA, 2013.

Detoro del amisma tendencia, entre los años 2001 y 2012, la tasa de alfabetizacion alcanza a cubrir casi de forma universal a la poblacion de 15 o mas años, como podmos areciar en las siguientes estadisticas:

Cuadro 3

BOLIVIA: TASA DE ALFABETISMO DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS DE EDAD POR CENSO Y SEXO, SEGÚN DEPARTAMENTO, CENSOS 1992, 2001 Y 2012

(En porcentaje)

DEPARTAMENTO	TOTAL	CENSO 1992			TOTAL	CENSO 2001			TOTAL	CENSO 2012		
		hombres	Mujeres	Diferencia hombre-mujer		hombres	Mujeres	Diferencia hombre-mujer		hombres	Mujeres	Diferencia hombre-mujer
TOTAL	79,99	88,16	72,31	15,85	86,72	93,06	80,65	12,41	94,98	97,49	92,54	4,94
Chuquisaca	60,52	70,53	51,57	18,96	73,03	81,82	65,21	16,41	88,98	93,35	84,86	8,49
La Paz	83,13	91,49	75,34	16,15	88,61	95,15	82,44	12,71	95,37	97,88	93,16	4,50
Cochabamba	78,81	87,44	70,88	16,56	85,47	92,58	78,84	13,74	94,38	97,58	91,39	6,19
Oruro	84,61	94,07	76,12	17,95	89,39	96,42	82,71	13,71	96,10	98,80	93,57	5,23
Potosí	61,81	78,53	49,22	27,31	71,58	84,84	60,03	24,61	89,19	95,08	83,62	11,46
Tarja	78,78	87,27	70,58	16,62	85,90	92,09	79,91	12,18	94,37	96,95	91,86	5,10
Santa Cruz	88,93	92,75	85,09	7,66	92,74	95,74	89,74	6,00	97,48	98,56	96,39	2,17
Beni	87,16	91,04	82,98	8,06	91,12	93,82	88,14	5,68	96,90	97,80	95,94	1,86
Pando	78,98	82,14	74,51	7,63	89,63	92,11	86,25	5,86	97,69	98,30	96,94	1,36

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2013.

Estos indicadores muestran la importante relación que existe, entre las posibilidades económicas y la permanencia en el espacio educativo, lo que nos lleva a preguntarnos, acerca de la efectividad de medidas de Reforma Educativa, que no vayan acompañadas de mejora en las condiciones económicas de los educandos. En este sentido, es posible afirmar que las reformas a nivel de la superestructura, solo alcanzan su plena realización si van al unísono de transformaciones en las condiciones materiales de reproducción de los grupos subalternos de la sociedad.

Sin embargo, los procesos de deconstrucción de la idiosincrasia y cultura neocolonial que reproduce la opresión e interiorización de los grupos étnicos subalternizados, parece ser un proceso mucho más largo, dentro de cual, la educación juega un papel fundamental, corroborando las afirmaciones de Gomes (2007) que aseveran que hay diversos conocimientos producidos por la humanidad que aún están ausentes en los curriculum (conocimiento de indios, negros, de mujeres), es urgente incorporar esos conocimientos que versan sobre la producción histórica de las deferencias y de las desigualdades, para superar tratos escolares románticos sobre la diversidad, “para ello, todos nosotros precisaremos pasar por un proceso de reeducación de la mirada. El reconocimiento y la realización de estos cambios en la mirada sobre la diversidad y diferencia, implica posicionarse

contra procesos de colonización y dominación, brinda la posibilidad de pensar una formación del educador a partir de la comprensión de hombres y mujeres que, en cuanto sujetos de *Praxis* se van constituyendo, puede ser un camino, para romper con los procesos acartonados que suprimen la subjetividad de los educadores, ignorando sus historias de vida y también la realidad de los estudiantes (2007, p. 25). El proceso de “reeducación del mirar”, mediante el enfoque de la transversalidad y de las *diferencias*, objetivadas en las perspectivas de formación y actuación docente, podrán contribuir significativamente para la creación de alternativas de rediseño del curriculum escolar.

De acuerdo con Silva (2009), la construcción de un curriculum que reconozca y trabaje con las diferencias no puede ser concebido a partir de una perspectiva que postule las diferencias sobre la óptica del altruismo o basada en una moralidad “de amor al prójimo”. Tales perspectivas podrán también, jerarquizar determinados grupos sociales en los cuales, la aceptación del “otro” se podrá tornar en un noble gesto de condescendencia de aquellos que se encuentran en posiciones privilegiadas, en relación a los grupos subalternos. Pero además, desde esa dimensión, las diferencias deben ser pensadas desde el punto de vista histórico-cultural. De acuerdo con Gomes (2007), la diversidad es un componente del desarrollo biológico y cultural de la humanidad. Ésta se hace presente, en la producción de prácticas, saberes, valores, lenguajes, técnicas artísticas, científicas, representaciones del mundo, experiencias de sociabilidad y de aprendizaje. Todavía, se da una tensión en este proceso. Por más que la diversidad sea un elemento constitutivo del proceso de humanización, hay una tendencia en las culturas, de un modo general, a resaltar como positivos y mejores los valores que le son propios, generando un cierto extrañamiento y hasta un rechazo, en relación a lo diferente. Es lo que llamamos de etnocentrismo. Este fenómeno, cuando es exacerbado, se puede transformar en prácticas xenófobas (aversión u odio al extranjero) y en racismo (creencia en la existencia de superioridad e inferioridad racial) (p.19).

Aunque según la autora, la inserción de la diversidad en los curriculum, implica comprender las causas políticas, económicas y sociales de fenómenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia, y xenofobia, hablar sobre diversidad y diferencia implica posicionarse en

contra de procesos de colonización y dominación. Es percibir como, en esos contextos, algunas diferencias fueron naturalizadas e inferiorizadas siendo, por tanto, tratadas de forma desigual y discriminatoria. Es tratar de entender el impacto subjetivo de estos procesos, en la vida de los sujetos sociales, en el cotidiano de la escuela. Es incorporar en el curriculum, en los libros didácticos, en el plano del aula, en los proyectos pedagógicos de las escuelas los saberes producidos por las diversas áreas y ciencias articulados con los saberes producidos por los movimientos sociales y por la comunidad (GOMES, 2007).

De acuerdo con Silva (2011), en líneas generales, la función docente incorpora en mayor o menor escala, aspectos atinentes a la producción y transmisión de los conocimientos y los valores que se desea diseminar en las relaciones sociales. En este proceso, se articulan y vehiculizan las síntesis epistemológicas oriundas de las diferentes áreas del conocimiento y las significaciones valorativas en torno de determinados fenómenos. Eso equivale a decir que la transmisión de los conocimientos, derivada de la función docente, no ocurre de forma neutra y apolítica, mas está anclada en principios, creencias, concepciones e ideologías. Así, la función docente se materializa, principalmente, mediante dos perspectivas indisociables: la construcción y la socialización del conocimiento vivo y la contribución en la formación de las identidades de los sujetos de la educación.

Aunque según Silva (2011), en términos micro sociales es necesaria la creación de múltiples formas de reorganización del curriculum escolar, esperando contribuir a la superación del silenciamiento de los grupos mal representados o no representados en el curriculum, y la creación de mecanismos, para que esos grupos tengan voz en un diálogo respetuoso con otros grupos. Estas dimensiones buscan un perfeccionamiento continuo de nuestras prácticas y una permanente reflexión sobre la realidad. Innovar implica desafíos y exige osadía El acto creativo tórnase crucial cuando nuestras acciones desencadenan la necesidad de superación de la repetición pautadas en la perspectiva dialéctica del proceso continuo e incesante de acción/reflexión/acción. Estos son pues desafíos, de la inclusión en el contexto del neoliberalismo y acentuación de la crisis económica y de la lógica del “sálvese quien pueda”.

Para ver si los procesos señalados por Gomes (2007) e Silva (2011), forman parte de la práctica inspirada en los principios y dispositivos puestos en marcha por la Reforma Educativa del M.A.S, desde 2010 y así, abren la posibilidad a cerrar la brecha entre la prescripción jurídica y las medidas políticas de garantía para su efectivización, en la medida en que como corrobora Bobbio (1992), el problema es sobre todo político, porque ya no se trata de saber cuáles y cuántos son esos derechos, cuál su naturaleza o su fundamento, si son derechos naturales o históricos, absolutos o relativos, sino cual es la forma más segura, para garantizarlos, para impedir que, a pesar de las solemnes declaraciones, ello sean continuamente violados.

Referencias

AILLÓN, T. El significado histórico de la redistribución del excedente del sector de hidrocarburos en la era del MAS-IPSP, *Revista Búsqueda*, Cochabamba, n. 36, p. 101-138. 2010.

_____. La fisura del Estado como expresión de la crisis política de la burguesía en Bolivia, *Revista OSAL*, Buenos Aires, n. 10, p. 37-52. 2003.

ANDERSEN, L.; MERCADO, A.; MURIEL, B. *Discriminación Étnica en Bolivia: En el Sistema Educativo y el Mercado de Trabajo*. La Paz: Universidad Católica Boliviana. 2003.

ARRUETA, J. A. El impacto de las reformas educativas en el sistema educativo en Bolivia, 1994 al 2011. Sus relaciones entre los deseos y las realidades, *Revista Intercultural DONde La Palabra*, Cochabamba n. 2. 2012. Disponible en: <<http://dondelapalabra.proeibandes.org/pdf/1/JoseAntonio.pdf>>. Acceso: 18 nov. 2013.

BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci Y El Estado*. Madrid: Siglo XXI, 1978.

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLIVIA. *Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. 2010.

BOURDIEU, P. A máquina infernal. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 jul. 1998. Caderno Mais!, p. 5-7.

_____.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. In: BOURDIEU, P. (Dir.). *La misère du monde*, Paris: Seuil, 1993.

CURY, C. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, cidade, n. 116, p.245-262, Julho. 2002

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. *Marco de la estrategia de la educación Boliviana*. Ministerio de Educación, La Paz. 2003.

_____. *Ley de la Educación*, "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", n. 070, La Paz, 20 de diciembre de 2010. Disponible en: <<http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=2676>>. Acceso en: 18 nov. 2013.

_____. *Instituto Nacional de Estadística*, 2013.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA, *Decreto Supremo N° 23036*, Jaime Paz Zamora Presidente Constitucional de la Republica, 28 de Enero de 1992.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. 2007

GRUPO DE ESTUDIOS DEL TRABAJO "LLANK'AYMANTA". *Estructura Política del MAS-IPSP en el periodo 2005-2010. Una aproximación sobre las tendencias generales de su evolución*, (mimeógrafo). 2010.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. *Plan nacional de Desarrollo*, 2005. Disponible en: <<http://www.planificacion.gob.bo/sites/folders/documentos/plan.pdf>>. Acceso en: 18 nov. 2013.

MIRANDA, G. Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Rev. Electronica Educare*, v. 9, n. 2, 2006. Disponible en: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE>>. Acceso en: 18 nov. 2013.

PORTANTIERO, J. C. *La producción de un orden, ensayos sobre la democracia entre el Estado y la sociedad*, Buenos Aires: Nueva visión. 1988.

RIGAL, L. Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales, In: HILLERT, F.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L.; SUÁREZ, D. *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires: Novedades Educativas. 2011.

UNESCO. *World data on éducation données mondiales de l'éducation, Datos mundiales de educacion, VII 2010-2011*. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216443f.pdf>>. Acceso en: 12 nov. 2013.

VIEIRA, E. A. (2201). *Os direitos e a política social*. São Paulo: Cortez. 224p.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: novas modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, Out. 2009.

SILVA, M. V. (2011). A organização do trabalho escolar em foco: os limites das heranças anti-democráticas e as potencialidades dos processos participativos. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 21, p. 147-166, ou.t/dez. 2011

Data de registro: 22/01/2014

Data de aceite: 19/02/2014

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ENTRE A EFICIÊNCIA E A INCLUSÃO DEMOCRÁTICA

*Dalila Andrade Oliveira**

RESUMO

O debate acerca da qualidade da educação básica que se assiste na atualidade revela um paradoxo fundamental nas políticas educacionais brasileiras, pois, ao centrar-se na avaliação, retira de foco a discussão sobre o direito e orienta seus sentidos para a racionalidade administrativa que persegue a eficiência a qualquer preço. Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria. Isso ocorre em um contexto de destacada legitimação da avaliação externa, fundamentada no sistema de mérito. A complexidade da discussão assenta-se justamente no fato de que a educação como política pública, a partir das últimas décadas do século XX, passou também a ter como preocupação a inclusão de importantes segmentos sociais que estiveram alijados do gozo de direitos fundamentais na história do País justamente por não responderem aos critérios meritocráticos reinantes no sistema escolar brasileiro.

Palavras-chave: Política educacional. Educação básica. Direito à educação.

ABSTRACT

The discussion about the quality of basic education that assists today reveals a fundamental paradox in the Brazilian educational policies, because, to focus on the assessment, draws the center of the discussion about the right and directs their senses to the administrative rationality that pursues the efficiency at any price. Among the search of results, will be losing in the process the historical construction of education as a commonweal,

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. Professora Titular de Políticas Públicas em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Pesquisadora PQ1A/CNPq e PPM/FAPEMIG. *E-mail:* dalila@ufmg.br

a social right and that, as such, cannot be regulated as a merchandise. This happens in a context of detached legitimation of external evaluation, based on a merit system. The complexity of the discussion rests precisely on the fact that the education as public policy, from the last decades of the twentieth century, also gained as concern the inclusion of important social segments that were jettisoned of the enjoyment of the fundamental rights in the history of country, precisely for not responding to the prevailing meritocratic criterions in the Brazilian school system.

Keywords: Educational policy. Basic education. The right to education.

O debate a respeito da qualidade da educação básica que se assiste na atualidade revela um paradoxo fundamental nas políticas educacionais brasileiras. Fala-se muito de qualidade como se todos estivessem compreendendo essa palavra em um mesmo sentido, atribui-se a ela um significado universal, como se houvesse consenso sobre a educação que os mais diversos segmentos da sociedade perseguem. Em geral, o sentido predominante vem carregado de uma tradição meritocrática que se fundamenta na noção de conhecimento escolar disciplinar e universal.

A discussão sobre a qualidade da educação põe no centro das políticas educacionais a avaliação e esta, por sua vez, retira o foco do debate sobre o direito e orienta seus sentidos na racionalidade administrativa que persegue a eficiência a qualquer preço. Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração. Entretanto, isso ocorre em um contexto de destacada legitimação da avaliação, ao ponto de se perceber quase uma voz unívoca em torno da avaliação, desautorizando qualquer crítica contrária ao processo, não interessa qual exame, por quem foi elaborado, nem a que serve. A legitimação da avaliação externa em educação na atualidade é verdadeiramente preocupante, ninguém pode falar contra, sob o risco de ser caracterizado como ideológico ou refratário à mudança, ou, ainda pior, inconsequente e irresponsável para com o emprego de recursos públicos. Curiosamente, a preocupação com os recursos públicos se generaliza ao passo que a preocupação com o bem público parece perder cada vez mais lugar, mas essa não é uma discussão simples.

A complexidade da discussão assenta-se justamente no fato de que a educação como política pública, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, sofreu importantes mudanças na sua concepção. Já não é mais possível defender impunemente um projeto educacional que atenda apenas a determinados setores sociais. A partir dos processos de democratização da sociedade brasileira, vividos nos anos finais da década de 1980, que resultaram na ampliação dos direitos sociais consagrados na Constituição Federal de 1988, observa-se um desconforto generalizado em relação à dívida social que o País acumulou ao longo de sua história com setores que, por séculos, estiveram alijados do gozo de direitos fundamentais. As últimas três décadas foram de muitas conquistas nessa direção.

As Conferências Nacionais de Educação (CONAE) têm sido uma importante referência na agenda educacional brasileira na atualidade. A primeira CONAE foi realizada no último ano de mandato do presidente Lula, como uma deliberação da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb). A CONAE foi precedida de conferências municipais e intermunicipais, estaduais e distrital que, a partir de um Documento Referência, orientaram e estimularam o debate sobre a agenda da educação brasileira, da educação infantil à pós-graduação. O texto teve o objetivo de discutir a proposta de criação de um sistema nacional de educação, previsto em lei, a partir dos pressupostos que sustentam a organização sistêmica, refletido no tema central da Conferência.

A expectativa das entidades que participaram da Conferência era que o Documento Final da CONAE pudesse ser convertido em projeto de lei para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), já que a vigência da Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001) expirava em janeiro de 2011. Contudo, essa expectativa não se cumpriu e um Projeto de Lei (PL n. 8.035/2010) foi apresentado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010. O PL n. 8.035/2010 não contemplava importantes conquistas aprovadas na CONAE. Apesar de até a presente data ainda não se ter aprovado o novo PNE no Congresso Nacional, encontrando-se neste momento em votação no Senado Federal (PLC 102/2012), está em marcha a organização da segunda CONAE, que deverá se realizar em fevereiro de 2014. A CONAE 2014 está sendo precedida da realização de conferências municipais e intermunicipais, estaduais e ainda conferências livres que

tiveram suas discussões e votações orientadas também por um Documento Referência (DR).

O DR traz em seu Eixo IV a preocupação com a qualidade da educação. Seu título “Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem” já indica a complexa discussão que envolve a qualidade da educação. Segundo o DR, a ansiada qualidade não poderá prescindir da democratização do acesso, no sentido de que é um atributo da educação de qualidade, a garantia por parte do Estado da cobertura educativa para toda a população, independentemente de sua idade, origem social e local de moradia. Ao agregar a preocupação com a permanência, o título expressa a convicção dos movimentos sociais em defesa da educação pública e democrática no País nas últimas décadas, de que a garantia do acesso necessariamente deve vir acompanhada de políticas de assistência estudantil, de programas e ações que permitam que os estudantes que apresentem maiores dificuldades, seja de ordem econômico-social ou de outra natureza, possam seguir seus estudos.

A avaliação passou a ser o processo, por excelência, definidor dos parâmetros que indicam ou não a qualidade, apesar de que, ao sinalizar para as condições de participação e aprendizagem, o título aponta na direção de se discutir o horizonte perseguido, ou ainda, qual a concepção de educação que se quer expressar. O DR em seu Eixo IV começa por afirmar que “A qualidade da educação almejada deve ser definida em consonância com o projeto social que deverá orientar a construção de uma política nacional.” (p. 58). Tal afirmação pressupõe a existência de um projeto social hegemônico capaz de orientar a política nacional. Contudo, a ausência desse projeto social hegemônico – apesar das últimas três eleições presidenciais que elegeram os presidentes Lula e Dilma Rousseff, de mesma orientação política – nem mesmo no interior desses governos se observa clara concepção de educação a ser perseguida, deixando espaço para constantes disputas refletidas em políticas e ações que oscilam de um extremo a outro. A agenda educacional tem sido objeto de constantes disputas entre setores organizados na definição dos rumos e, conseqüentemente objetivos, da educação brasileira. A demora em se aprovar o PNE demonstra isso; muitas mudanças em relação à proposta inicial, muitas idas e vindas, revelando grande dependência e falta de autonomia do poder legislativo, a impressão

é que se o Governo Federal não toma a dianteira, o Congresso não pauta, não discute, não aprova uma matéria educacional, por mais importante ou urgente que ela seja.

A defesa da qualidade na educação, com seus complexos parâmetros e instrumentos de avaliação e medida, é o debate que melhor ilustra e põe em evidência essa disputa. Cury (2010), ao discutir a dimensão filosófica da qualidade na educação, afirma que o termo

é algo que, na linguagem comum, tem sido considerado como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito. Trata-se de um atributo ou predicado virtuoso pelo qual esse sujeito, bem ou serviço se distingue de outros semelhantes considerados ordinários (CURY, 2010, p. 16).

Para o DR da CONAE 2014,

a educação deve ser compreendida como espaço múltiplo em que diferentes atores, ambientes e dinâmicas formativas se inter-relacionam e se efetivam por processos sistemáticos e assistemáticos, já que é intrinsecamente articulada às relações sociais mais amplas, podendo contribuir para sua manutenção, como para sua transformação (CONAE, 2014, p. 58).

Compreende ainda o DR que a qualidade é um conceito complexo, que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou má qualidade nos fenômenos sociais. Na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores da sociedade, sofrem variações de acordo com cada momento histórico e circunstâncias temporais e espaciais. Observa ainda que, por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade, relacionando-se com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade (BRASIL, 2012). O mesmo DR afirma que a educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que

a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (BRASIL, 2012).

Cabe indagar até que ponto as concepções contidas no DR refletem o que pensa a sociedade brasileira ou o que está inscrito na legislação educacional como garantias e direitos? Ou ainda, em que medida a qualidade da educação está de fato a serviço da transformação ou da manutenção social? É sabido que muito se avançou na legislação brasileira no sentido de reconhecer importantes segmentos como portadores de direitos, mas o que se verifica na lei nem sempre tem correspondência na realidade concreta. Como o mesmo DR afirma: “este direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade” (BRASIL, 2012, p. 59).

Desde o final da década de 1980 que a legislação brasileira vem sendo alterada no sentido de conferir maiores garantias em matéria educacional. Na Constituição Federal, o dever do Estado com a educação deverá ser efetivado mediante a garantia de:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (EC n. 59/2009);
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito (EC n. 14/1996);
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade (EC n.º.53/2006);
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando e

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (EC n. 59/2009).

§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º – O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º – Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Sabe-se, contudo, que esse conjunto de medidas deve ser objeto de ações orgânicas pelos entes federados, que têm competências específicas em matéria educacional, o que já pressupõe diferenciação e comprometimentos distintos, podendo as ações variar não só de acordo com o nível da federação, mas, principalmente, com a capacidade de arrecadação de cada um.

São muitos os desafios que o País enfrenta nos dias atuais para ampliar e qualificar a educação em todos os níveis, etapas e modalidades. Na educação básica, a ampliação da oferta da educação de 0 a 3 anos, a universalização da educação de 4 a 17 anos e a garantia de oferta das modalidades educativas apresentam-se como demandas urgentes. No que diz respeito à educação superior, várias ações e políticas vieram sendo desenvolvidas na última década, ampliando e democratizando seu acesso para (seguimentos) segmentos sociais que nunca puderam participar desse nível educacional. Essas políticas de acesso têm sido articuladas a políticas afirmativas, garantindo que segmentos menos favorecidos da sociedade possam chegar à educação superior, como a Lei de Cotas n. 12.711 de 2012 e o Programa Universidade para Todos (Prouni), (são exemplos disso), apesar deste último tratar-se de política bastante controversa que tem recebido muitas críticas, sobretudo, quando o tema em debate é a qualidade oferecida.

A avaliação da aprendizagem e de políticas, programas, ações tem sido também apontada como aspecto fundamental para a promoção e garantia da educação de qualidade. Este é um ponto bastante polêmico, pois apesar de a avaliação ser procedimento quase “natural” dos sistemas educacionais, é necessário discutir a centralidade que ganhou nos últimos anos. Há muito discurso sobre a avaliação da educação de caráter formativo que considere os diferentes espaços e atores, que promova o desenvolvimento institucional e profissional, que esteja articulada aos indicadores de qualidade, mas o que mais se observa é a avaliação em larga escala orientada à mensuração, classificação e estímulo à competição.

O DR atribui grande relevância à avaliação, afirmando ser “preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que se traduz em instrumento de controle e competição institucional” (BRASIL, 2012, p. 58). Atribui ainda papel central às instituições educativas como espaços de garantia de direitos, insistindo que, para tanto, é fundamental atentar para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais:

como direito social, avulta, de um lado, a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, em todas as etapas e modalidades, bem como a regulação da educação privada” (BRASIL, 2012, p. 58).

Esse DR é a síntese de propostas e anseios de distintos segmentos do campo educacional, que por meio de suas representações no Fórum Nacional de Educação (FNE), expressam uma direção para a educação brasileira. A elaboração coletiva desse documento deveria ser traduzida em maior capacidade de intervenção desses grupos, contudo, as políticas públicas para a educação brasileira seguem sendo decididas muito mais nos gabinetes e nas negociações privadas que à luz do espaço público.

A qualidade da educação e a inclusão democrática

As políticas de inclusão social são orientadas a promoverem meios e ações que combatam a exclusão aos benefícios da vida em sociedade. Essa exclusão pode ter como origem a classe social, a localização geográfica, a existência de deficiências ou preconceitos, a idade, o gênero, entre outros fatores. As políticas de inclusão social buscam oferecer aos mais necessitados oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos. No caso da educação, essa orientação se choca com o modelo meritocrático que fundamenta os sistemas escolares. O acolhimento à diversidade no sistema educacional, contrapondo-se à padronização do modelo universal, põe em xeque a noção de qualidade. Os papéis estavam dados, claramente estabelecidos, mas quando novos sujeitos entram em cena, práticas e hábitos consolidados começam a ser questionados, as referências mudam, tornam-se frágeis, oscilantes e o modelo começa a se esvaír.

Em nome de uma necessária integração, sobretudo nacional, os sistemas escolares padronizados foram desenvolvidos como condição indispensável, mas arbitrária, de promoção da coesão social, ou seja, da busca de unidade, de equilíbrio, de ajustamento e de harmonia. Contudo, integração e coesão não são sinônimas de homogeneidade na sociedade e na cultura, já que a diferenciação é uma qualidade essencial das relações sociais. Talvez este seja o principal fator de crise da escola republicana.

A integração social não pode estar a serviço de apagar as diferenças; mas antes coordená-las e orientá-las. A relatividade e a mutabilidade do sistema social e cultural levam a que a integração seja um processo sempre em curso e a que mesmo o seu produto nunca esteja acabado. Grande parte dos sociólogos tem estado concordam que a integração social se efetua e se mantém a partir dos seguintes fatores: consenso acerca de um corpo de valores (o que não implica acordo total relativamente ao modo como esses valores se refletem em normas concretas); cooperação voluntária e associação em funções (o que inclui a interdependência na divisão do trabalho); participação múltipla dos indivíduos em diferentes grupos¹.

¹ *Integração social*. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/integracao-social>>. Acesso em: 20 Nov. 2007.

A escola republicana foi desenvolvida com o intuito primeiro de formar cidadãos, mas o conceito de cidadania, como direito a ter direitos, foi abordado de variadas perspectivas. Entre elas, tornou-se clássica, como referência, a concepção de Tomas H. Marshall, que, em 1949, procurou compreender o desenvolvimento dos direitos e obrigações inerentes à condição de cidadão. Centrado na realidade britânica da época, em especial no conflito frontal entre capitalismo e igualdade, Marshall estabeleceu uma tipologia dos direitos de cidadania (GIDDENS, 2001). Seriam os direitos civis, conquistados no século XVIII, os direitos políticos, alcançados no século XIX – ambos chamados direitos de primeira geração – e os direitos sociais, conquistados no século XX, chamados direitos de segunda geração.

Marshall, discutindo o grande dilema da igualdade na sociedade de classes, tenta demonstrar que o problema

não é se, em última análise, todos os homens serão iguais – certamente que não o serão – mas se o progresso não pode prosseguir firmemente (...) até que, devido à ocupação ao menos, todo homem será um cavalheiro, aceitando os deveres públicos e privados de um cidadão; mais e mais aumentando seu domínio da verdade de que são homens e não máquinas produtoras (GIDDENS, 2001, p. 79).

É que, para Marshall, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida. Ele reconheceu somente um direito incontestável, o direito de as crianças serem educadas, e nesse único caso ele aprovou o uso de poderes coercivos pelo Estado para atingir seu objetivo. É importante observar como na base do pensamento de Marshall a educação já figura como um direito inalienável.

O ensaio de Marshall foi construído com base numa hipótese sociológica e num cálculo econômico. O cálculo oferecia a resposta a seu problema inicial ao mostrar que se poderia esperar que os recursos mundiais e a produtividade seriam suficientes para fornecer as bases materiais necessárias para capacitar cada homem a tornar-se um cavalheiro, ou, se preferirmos, “civilizado” (GIDDENS, 2001). Em outras palavras, poder-se-ia arcar com o custo de oferecer educação universal e eliminar o trabalho excessivo e pesado.

Para Marshall, a cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*. Seu crescimento coincide com o desenvolvimento do capitalismo, que é o sistema não de igualdade, mas de desigualdade. Considere-se, portanto, a desigualdade social como necessária e proposital, pois ela oferece o incentivo ao esforço e determina a distribuição de poder. Contudo, a desigualdade, embora necessária, pode tornar-se excessiva (MARSHALL, 1967, p. 77).

A pobreza, portanto, é um ingrediente indispensável e necessário da sociedade, sem o qual nações e comunidades não poderiam existir num estado de civilização. Segundo ainda o mesmo autor, o *status* diferencial, associado com classe, função e família, foi substituído pelo único *status* uniforme de cidadania que ofereceu o fundamento da igualdade sobre a qual a estrutura da desigualdade foi edificada.

Esse *status* era, sem dúvida, um auxílio, e não uma ameaça ao capitalismo e à economia de livre mercado, porque esse *status* era dominado pelos direitos civis que conferem a capacidade legal de lutar pelos objetos que o indivíduo gostaria de possuir, mas não garantem a posse de nenhum deles (MARSHALL, 1967, p. 79).

Os direitos sociais compreendiam um mínimo e não faziam parte do conceito de cidadania. A finalidade comum das tentativas voluntárias e legais era diminuir o ônus da pobreza sem alterar o padrão de desigualdade do qual a pobreza era, obviamente, a consequência mais desagradável. O Estado garante um mínimo de certos bens e serviços essenciais, tais como: assistência médica, moradia, educação ou uma renda nominal mínima (ou salário mínimo) a ser gasto em bens e serviços essenciais, para que o cidadão tenha direito a um padrão mínimo de vida civilizada.

Ainda valendo-se de Marshall, a igualdade de *status* é mais importante do que a igualdade de renda e, quando o benefício assume a forma de um serviço, o elemento qualitativo penetra o benefício mesmo e não apenas o processo pelo qual é obtido. A ampliação de tais serviços pode, portanto, exercer um efeito profundo sobre os aspectos qualitativos da diferenciação social. A questão da qualidade é posta então em uma dimensão em que, em certa medida, o benefício é tomado como coisa qualificável e o processo é muitas vezes relegado para o segundo plano.

O direito do cidadão nesse processo de seleção e mobilidade, que a sociedade aberta trazida pelo capitalismo permite, é o direito à igualdade de oportunidade. Seu objetivo é eliminar o privilégio hereditário e fundar uma sociedade de direito. Basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; o direito igual de ser reconhecido como desigual e diferente o que deveria estar na base do direito à educação e na fundação dos pilares dos sistemas escolares modernos.

O acolhimento à diversidade e o desafio da qualidade

Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, que a preocupação com a inclusão de setores excluídos dos sistemas educacionais foi colocada no centro das políticas em boa parte do mundo, a educação com equidade social passou a ser o grande lema. A noção de educação para todos contrapondo-se à universalização vem responder às críticas aos sistemas organizados em padrões universais que não conseguem atender aos que não respondem a certos critérios de “normalidade”. As políticas educacionais passam a contemplar a diversidade, ampliar as formas de ingresso e preocupar-se com dispositivos que garantam a permanência dos que apresentam maiores dificuldades de adaptação ao modelo.

As políticas de caráter compensatório vieram no sentido de reparar dívidas históricas com importantes segmentos sociais, como estratégias de superação de uma condição de vulnerabilidade. Os programas de educação de tempo integral fazem parte dessas políticas. Já não falamos de educação integral, mas de instituições que ocupem nossas crianças e jovens em jornada completa na escola.

No final da década passada, observou-se um aumento da desigualdade nos países desenvolvidos (OCDE, 2011). O crescente aumento da distância entre ricos e pobres faz com que a concentração de renda e riqueza passe a ser uma preocupação generalizada. Ao mesmo tempo, alguns países da América Latina, com especial destaque para o Brasil, começam a dar sinais de viva recuperação de sua economia e passam a ser considerados grandes promessas de futuro. O desenvolvimento econômico em alta põe mais uma

vez as atenções sobre o sistema educacional como meio de distribuição de renda e posições sociais, à medida que possibilita o acesso a melhores postos de trabalho e, conseqüentemente, promove mobilidade social.

Nesse cenário, observa-se a emergência de uma “nova” direita que evoca para si a preocupação social, repudiando a ideia de um Estado Mínimo, busca demonstrar que a agenda social não é patrimônio de um setor, o que nos coloca em face de uma disputa ideológica e conceitual. No Brasil, o movimento Todos Pela Educação (TPE) tenta impor uma agenda para a educação brasileira que busca redefinir a noção de direito à educação, restringindo-a a expectativas de aprendizagem. O retorno ao superado modelo de organização escolar baseado no sucesso e fracasso, determinando a idade “certa” para cumprir as etapas da trajetória educacional, busca sustentação, ainda que de forma dissimulada, na noção de padrão universal. É um modelo baseado no mérito, que põe a competência no centro da questão, e apela para uma noção de justiça que já se pensava superada.

As políticas focalizadas tão presentes nas agendas educativas dos anos 1990, defendidas pela direita e governos reformistas neoliberais, tinham como estratégia promover ajustes fiscais ao priorizar o atendimento aos mais pobres e privatizar os serviços públicos para os setores médios e menos pobres. As medidas e campanhas atuais parecem se distanciar das políticas compensatórias focalizadas dos anos 1990, propondo ampliar a cobertura de atendimento ao público beneficiário, elevando o número de atendidos por esses programas e políticas, tendo como fim último elevar os assistidos à condição de cidadãos na perspectiva de Marshall.

As reformas dos 1990, com suas políticas sociais focalizadas nos mais pobres, acabaram tendo como resultado a deterioração dos serviços públicos em muitos países. Os novos governos que emergem na América Latina em países como Brasil, Argentina, Equador, Peru tiveram (e tem) como principal desafio a recuperação do sistema público. Isso tem resultado em um forte incremento e aumento do investimento público em alguns setores. No caso da educação no Brasil, esse aumento é evidente; observa-se desde a ampliação no financiamento da Educação Básica por meio da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)², a ampliação da obrigatoriedade escolar (EC 59/2009), o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni) que representou importante investimento em infraestrutura nas universidades federais, dentre muitas outras ações.

As políticas compensatórias na atualidade têm sido orientadas a públicos específicos, em geral, buscando articular o critério da diversidade combinado à desigualdade, são apresentadas como políticas transitórias de recuperação (ou superação) de uma condição de vulnerabilidade que precisa ser atacada. Entretanto, são muito criticadas por manterem a natureza fragmentada do sistema de proteção social: o mundo separado dos pobres, beneficiários de uma política social que é orientada por critérios de seleção, mantendo as prestações em níveis mínimos para evitar as infiltrações.

O título habilitante para aceder a estas prestações não é o direito, mas algo similar aos princípios de caridade e deriva da preocupação em evitar explosões sociais. Há muito se tem constatado que o mesmo sistema educacional pode estar a serviço da gestão do trabalho e da pobreza (OLIVEIRA, 2010).

Quando se acede à condição de não pobre, ou se chega a superar a condição de vulnerabilidade extrema, “inclui-se” ou se integra ao mundo da “normalidade” ou dos “civilizados”, ou seja, finalmente se adentra ao reino da liberdade de oportunidades, da livre-iniciativa: eis o verdadeiro reino da cidadania. O mundo das oportunidades é onde a gratuidade desaparece e os serviços sociais operam como um mercado, a liberdade de escolha.

A definição de qualidade da educação tem estado cada vez mais imbuída dessa noção de que as escolas públicas devem oferecer um serviço que seja útil ao “reino da livre-iniciativa”, que as próprias escolas devam oferecer mercadorias que sejam consumidas por seus “clientes”,

² Foi criado pela Lei n. 11.494/2007 para determinar que os recursos sejam distribuídos proporcionalmente às matrículas de alunos da educação básica, sendo que o total de impostos que compõem o Fundeb ampliou. O Governo Federal deve complementar os recursos do Fundeb, na situação em que o valor arrecadado não alcançar o mínimo estabelecido nacionalmente por aluno. Como no Fundo anterior, 60% dos recursos são destinados à remuneração dos docentes da educação básica.

ainda que já não se fale mais de mercadoria, de cliente, ou mesmo de qualidade total como nos anos 1990³. Agora o discurso é acerca dos resultados, e os resultados são os desempenhos dos alunos conferidos pelos testes padronizados. Cada vez mais se considera menos as dimensões extraescolares na discussão sobre a qualidade da educação; para explicar o baixo rendimento dos alunos, apela-se para a “incompetência dos professores” e de sua formação. A origem social dos alunos, comumente identificada nos testes, mas relegada nas análises dos resultados obtidos, é a principal determinante da trajetória escolar. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares e não podem ser desprezadas.

Como indica o DR, a avaliação deve considerar não só o rendimento escolar como “produto” da prática social, mas precisa analisar todo o processo educativo, levando em consideração as variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos/das professores/as; as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência do/da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno aos/às estudantes e o número de estudantes por professor/a na educação em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada (BRASIL, 2012).

A avaliação em larga escala para o modelo republicano precisa estar orientada a corrigir desequilíbrios e assimetrias inerentes ao próprio sistema, que deve ter orientação universal. Como demonstram Baudelot e Establet (2008), a avaliação em larga escala, criada como resultado do modelo republicano, acaba por expor sua maior contradição, de que o sistema que deveria ser universal acaba sendo orientado a uma elite. O sistema meritocrático não permite que a maioria possa alcançar bons resultados.

³ Qualidade Total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública (OLIVEIRA, 1996).

O que é paradoxal, pois justamente para os que mais precisam de escola é onde a oferta escolar é mais precária. Em muitos estados e municípios brasileiros, os resultados discentes têm sido automaticamente vinculados ao desempenho docente, o que obscurece, muitas vezes, os verdadeiros determinantes desses resultados. A formação de professores, nesse contexto, aparece como a grande vilã, a principal culpada, sob o argumento de que os alunos não se saem bem nos testes porque não sabem os conteúdos e não sabem os conteúdos porque os professores também não dominam o que deveriam ensinar.

A avaliação discente e a responsabilização dos professores

Alguns estados e municípios vêm nos últimos anos promovendo políticas que assimilam o desempenho discente à produtividade docente. Os estados de Minas Gerais e Pernambuco têm desenvolvido gestões na educação que premiam as escolas pelo desempenho demonstrado nos exames externos realizados com alunos.

Em Pernambuco, essa política foi instituída pela Lei n. 13.486/2008, que cria um Bônus de Desempenho Educacional (BDE) pago às escolas que cumprirem suas metas do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). As notas dos alunos nas provas de proficiência são utilizadas para a definição das metas a serem alcançadas.

Em Minas Gerais, o Prêmio por Produtividade, instituído pela Lei n. 17.600/2008, é um bônus a ser pago aos servidores em efetivo exercício que obtenham resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE) e realizem a Avaliação de Desempenho Individual permanente de seus servidores, nos termos da legislação vigente.

Em São Paulo, o sistema de premiação é denominado Bônus Mérito e foi instituído pela Lei Complementar n. 891/2000, sendo mantido até o ano de 2006. Em 2007, sofreu mudanças no sentido de associá-lo aos resultados de língua portuguesa e matemática, obtidos pelos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Essas avaliações que vinculam o desempenho dos alunos com a produtividade docente têm sofrido forte resistência por parte dos sindicatos

dos trabalhadores da educação, entidades acadêmicas e outros movimentos. O debate em torno da avaliação e da formação necessária para o ingresso na carreira docente tem sido objeto de disputa em diferentes momentos da política educacional brasileira. São divulgadas, tanto na internet, em *sites* de entidades ligadas à educação, como em portais dos meios de comunicação impressa (jornais e boletins de notícias), informações sobre os sistemas de avaliação e as suas consequências para os profissionais da educação.

Apesar dos prejuízos que tais políticas podem trazer aos docentes em exercício nessas redes, no que se refere à ampliação de suas responsabilidades, inclusive sobre aspectos sob os quais não têm nenhuma capacidade de gestão, como a origem social dos alunos, elas acabam sendo aceitas passivamente por esses profissionais como uma oportunidade de um ganho superior em sua renda. Tais políticas têm sido naturalizadas como importantes instrumentos de regulação da qualidade da educação que, por meio de intenso monitoramento e controle, promovem a articulação entre avaliação, financiamento e gestão da educação. Guiados pela convicção de que a eficiência é o fim último da gestão da escola, já não interessa mais discutir a educação como processo de emancipação humana, tampouco perguntar a serviço de que estaria o conhecimento escolar. É o império de uma lógica empresarial que persegue a eficiência a qualquer custo, que reduz o seu entorno a produtos e resultados. Já não se fala de interação humana, menos ainda de relações sociais, em um espaço que tem sido paulatinamente esvaziado de sentido político e de perspectiva histórica.

É nesse mesmo contexto que se espera realizar o acolhimento à diversidade, paradoxalmente os mesmos governos que desenvolvem políticas de inclusão democrática promovem e incitam a concorrência entre escolas e sistemas, orientada pela busca meritocrática do sucesso, produzindo e reproduzindo suas velhas mazelas: o fracasso. Como falar em ampliação de direitos sociais sem desvelar os sentidos do debate sobre a qualidade na educação?

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2007.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. *Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Documento Final. Brasília: MEC, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. *Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)*. Brasília: MEC, 2010b. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. *Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014)*. Brasília: MEC, 2012. v. 1.

_____. *Projeto de Lei da Câmara n. 103*, de 25 de outubro de 2012. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL n. 8.035/2010*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011 (Série Ação Parlamentar, 436).

GIDDENS, A. *Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e réplicas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001. Cap. 12.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*, Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

OLIVEIRA, D. A. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, L. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago., 2009.

_____. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 362p. v. 1.

Data de registro: 22/01/2014

Data de aceite: 19/02/2014

O DIREITO DE APRENDER E A PRODUÇÃO DA QUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA AVALIAÇÃO

*Olenir Maria Mendes**

RESUMO

A implementação de políticas centradas na avaliação tem representado significativas mudanças na rotina das escolas públicas. Alcançar índices que as coloquem em patamares que atendam às exigências de “qualidade” postas pelo Sistema Educacional atual tem ocupado lugar central. Pretendemos aqui discutir as condições concretas que essas escolas públicas dispõem de qualidade. Nos últimos anos “qualidade” tem sido uma das principais metas governamentais, seja em esfera federal, estadual ou municipal, reduzidas em ações de regulação e controle para a “melhoria da qualidade”. É, pois, nesse contexto que pretendemos discutir como as políticas de avaliação têm provocado transformações no cotidiano das escolas públicas em prol da melhoria da qualidade e como essas transformações, nem sempre perceptíveis, tem propiciado um distanciamento da qualidade defendida historicamente pelos movimentos sociais e sindicais na luta pela escola pública, gratuita e de qualidade como condição para a garantia do direito de aprender.

Palavras-chave: Escola pública. Avaliação. Qualidade social.

ABSTRACT

The implementation of evaluation of evaluation focused policies has issued significant changes in public schools routine. Their main goal has been to achieve indexes which can place them at levels that meet the quality requirements posed by the current Education System. This paper aims to discuss the concrete conditions in our public schools in order to produce quality indeed. In the last years, quality has been one of the main

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. Professora no Curso de Pedagogia e no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* olenir@ufu.br

Government targets whether federal, state or municipal level. They have reduced their actions to regulate and to control quality improvement. In this context, we intend to discuss how assessment policies have caused changes in the daily public schools in order to improve the quality, as well how these transformations, not always noticeable, have provided a distance to the historically quality advocated by social movements and trade unions which fight for public, free and qualitative school as a condition for guaranteeing the right to learn.

Keywords: Public school. Evaluation. Social quality.

O contexto político atual tem colocado em questão a finalidade máxima da escola pública como o local apropriado para a democratização e produção do conhecimento produzido historicamente pela sociedade. A realização do desempenho da escola com a qualidade social¹ esperada tem se mostrado um grande desafio para os movimentos sociais que lutam historicamente em prol da escola pública, gratuita e de qualidade. Alcançar qualidade sempre foi bandeira de luta histórica dos movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores/as do País, mas nos últimos anos “qualidade” tem sido também tema de debate e, uma das principais metas apresentadas pelas demandas governamentais, seja em esfera federal, estadual ou municipal. No entanto, dado a polissemia que esse termo enseja, não tem sido fácil perceber com clareza, o sentido, o significado ou mesmo a natureza atribuída pelos diferentes grupos sociais. Que qualidade defendem os movimentos sociais e os sindicatos? Que lógicas estão por trás das políticas governamentais implementadas com o fim de obter melhoria da qualidade da escola pública?

¹ Por qualidade social entendemos aquela em que há garantia de direitos de cidadania e inclusão social, há participação das pessoas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. “A oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado. Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia” (BELLONI, 2003, p. 232).

No discurso de senso comum, a noção de qualidade é abordada como se todos/as tivessem o mesmo entendimento a respeito do termo. Tal conceito acabou tornando-se, pois, nos últimos anos, uma espécie de paradigma que divide e hierarquiza as escolas em dois grupos: as boas e as ruins. Vinculadas a esse julgamento aparecem os projetos de premiação e de punição para escolas ou para o seu corpo docente - uma meritocracia enviesada calcada na ideia de produtividade, muitas vezes, a partir de uma concepção empresarial.

As metas governamentais, nos últimos anos, estão centradas na implementação de avaliações externas como forma concreta de regulação e controle da melhoria da “qualidade” da escola. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9394/1996, as políticas de avaliação ganharam destaque no cenário educacional e vem se consolidando e se fortalecendo. Conforme o artigo 9º, cabe ao Estado;

VI - assegurar o processo Nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

No campo social, os países que vivenciaram o *estado de bem estar social* sofreram a alteração desse modelo para o modelo de *estado mínimo* e, essa nova lógica tem contribuído sobremaneira para o fortalecimento e para a grande repercussão da avaliação da educação básica (MALLMANN; EYNG, 2008). Tal lógica repercute nos países que, apesar de não terem vivenciado o *estado de bem estar social*, vivenciam a experiência do estado mínimo na nova lógica capitalista de sociedade. Essa reestruturação tem influenciado no espaço da escola, no sentido de incentivar um processo de descentralização do poder e propor, entre outras iniciativas, a gestão democrática da escola, garantindo inclusive, mais uma bandeira histórica dos movimentos sociais. No entanto, assistimos, em paralelo, uma intensificação das políticas de avaliação e regulação.

[...] em virtude das políticas de descentralização a ação do estado passa a ampliar o controle e a regulação, que se efetiva com a implantação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 1990. Por outro

lado a escola é responsabilizada por elaborar seu projeto pedagógico e efetivá-lo mediante gestão democrática, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nacional nº 9394/96 no art. 14 (MALLMANN; EYNG, 2008, p. 10.249).

Consolida-se no País a avaliação de larga escala, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB como uma forma concreta de busca por meios de instrumentalização das políticas públicas de “qualidade” educacional e pela constituição do governo como Estado Avaliador². Configura-se, então, a Avaliação externa baseada em testes padronizados com objetivo de medir desempenhos dos/as estudantes referindo-se em resultados geradores de práticas de responsabilização unilateral (FREITAS, 2013). Como consequência, no interior das escolas, vivenciamos práticas que têm se distanciando cada vez mais da concepção de qualidade social reivindicada pelos que lutam historicamente por escola de qualidade para toda a população.

É nesse contexto que pretendemos discutir como as políticas de avaliação têm provocado transformações no cotidiano das escolas públicas, em consequência das várias ações em busca da tão propagada melhoria da qualidade e, pretendemos discutir, também, como essas transformações, às vezes nem percebidas pela comunidade escolar, têm propiciado um distanciamento da melhoria da qualidade da escola pública, em especial no que se refere ao direito de aprender como garantia da qualidade social.

A avaliação interfere na vida das pessoas e das instituições e isso se confirma a cada ano no interior das escolas públicas em nosso País. É preciso questionar sobre como têm sido esses processos de organização e reorganização dos espaços a partir das exigências postas pela Avaliação Sistêmica. Preocupa-nos sobremaneira, as experiências/vivências que vêm se consolidando, de forma cristalizada como parte da organização do trabalho pedagógico dentro das escolas.

² “Estado Avaliador” é o incentivo à competitividade, à admissão da lógica do mercado por meio dos modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e com uma forte preocupação condizente ao produto, mais do que com o processo. A avaliação representa, nesses termos, uma espécie de controle de resultados e, a partir deles, são definidos os recursos destinados às instituições escolares (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

A implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, representou uma iniciativa importante para as escolas públicas no Brasil. Com a pretensão de conhecer problemas e deficiências, já bem conhecidos dos/as trabalhadores da educação e da comunidade em geral, o governo federal implementou políticas centradas na avaliação, as quais têm representado significativas mudanças na rotina das escolas. Presenciamos desde ações, para de fato melhorar o trabalho pedagógico, até ações contraditoriamente impeditivas de aprendizagens para pelo menos uma parte significativas dos/as estudantes. De modo geral, tem se acompanhado no interior das escolas uma luta árdua para o alcance dos índices que coloquem as escolas em patamares de “qualidade” com o intuito de atender às metas (im)postas pelo governo. No entanto, a luta pela qualidade social como garantia de aprendizagem significativa para as crianças, adolescentes e jovens não tem caminhado de mãos dadas com a busca pelas metas e índices.

O MEC se esforça em demonstrar a necessidade da avaliação da educação básica e as escolas se esforçam em demonstrar seus resultados. Esses esforços se explicitam a partir de diferentes concepções de qualidade. Em alguns estados do País, por exemplo, são afixadas placas indicativas dos índices de cada escola em sua fachada principal, causando um clima de competição como consequência do incentivo ao ranqueamento das melhores escolas, como também das piores. Exemplo dessa fixação por “qualidade” é a fachada de uma escola pública da histórica pequena Cidade de Goiás, localizada no interior de Goiás, a antiga capital do Estado, conhecida como Goiás Velha. Essa linda cidade, tombada pelo patrimônio histórico e roteiro turístico importante para a população foi tomada pelo “sentimento de qualidade” do qual estamos falando. Em visita recente tivemos a surpresa de ver uma fachada colonial, arquitetura fabulosa do séc. XIX, com o adereço da placa com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb da escola e seu comparativo com os resultados de toda a cidade e do Estado de Goiás. Placa afixada na porta de uma escola, sem nenhuma combinação arquitetônica, estava lá a propaganda indicativa do que a comunidade obtém como garantia de que ali, dentro daquela escola há “qualidade”. O que essa lógica provoca nas práticas cotidianas ao demandarmos todos os nossos esforços para que essa “qualidade” se mostre na representação de uma placa?

São esses e outros questionamentos necessários no sentido de possibilitar às pessoas que trabalham dentro das escolas precisam fazer, afinal não há dúvidas de que tais mudanças têm provocado nos/as profissionais da educação um grande esforço para produzir “qualidade”. O que não temos certeza é que qualidade estamos conseguindo produzir.

Segundo Ludke (2013), em entrevista para o programa Salto para o futuro,

A melhor avaliação que existe é aquela que se coloca do lado do aluno. É um direito do aluno e uma obrigação do professor. Colocar-se do lado do aluno em seu crescimento, em sua aprendizagem. Se você estiver ajudando o aluno a crescer a aprender, você estará fazendo o que deve (LUDKE, 2013).

Então, como podemos entender as práticas que se constituem como ações em prol da melhoria do aprendizado dos/as estudantes? Como tem sido o movimento no interior das escolas ao se colocarem “ao lado do aluno” como garantia, nem sempre de produzir qualidade, mas de produzir um índice aceitável pelas metas do governo? Lamentavelmente, colocar-se ao lado dos/as estudantes e produzir melhores índices não tem sido sinônimo e, menos ainda, nem sempre se configura em produção de qualidade.

Conseguimos enxergar claramente que as escolas têm sido um espaço de oportunidade para os/as estudantes, inclusive das periferias, mas é notório também que há dentro das escolas uma reprodução das desigualdades sociais, o que torna essa tal oportunidade mero discurso.

O que há de concreto é o esforço, dentro das escolas, de profissionais da educação, das famílias e dos/das próprios/as estudantes para que os resultados sejam de acordo com os índices esperados. Há nas escolas ações que, dialeticamente, podem até gerar “qualidade”, mas na maioria das vezes, não resultam em nada mais do que uma nota maior nos índices que medem “qualidade”, mas são ações que fortalecem a reprodução da desigualdade em relação ao aprender. A avaliação exige um processo coletivo de reflexão e não apenas um resultado pontual.

A escola, nesse contexto, acaba por corroborar o processo de reprodução da exclusão, ao não se constituir em um espaço que garanta a aprendizagem de todas as pessoas. As crianças pobres hoje em dia já

não ficam mais retidas pelo sistema avaliativo, mas continuam sendo “filtradas” e educadas para assumir determinado papel social. Na verdade, a eliminação do/a estudante está adiada, existem agora novas formas de exclusão que atuam dentro da escola. A ênfase na avaliação formal dentro da sala de aula diminuiu e fortaleceu-se o monitoramento por avaliação centralizada e externa. “Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos” (FREITAS, 2007, p. 973).

Do ponto de vista das intenções políticas, não podemos deixar de mencionar o papel do Plano Nacional de Educação (PNE). Também ele representa importante ação em prol da qualidade. Sua implementação poderá representar uma melhoria da qualidade do ponto de vista do acesso, por exemplo, por meio da concretização de uma de suas metas de universalizar a educação infantil até 2016 para crianças de 4 e 5 anos e atender 50% das crianças de zero a três anos. No entanto, sabemos que qualidade não se garante apenas com acesso. Outra meta pretende alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Essa meta representa um grande esforço de todos os sujeitos corresponsáveis pela educação em nosso País. No entanto, também cabe discutir as condições em que se darão os processos de implementação de ações para que ela se efetive. Essa meta está atrelada também ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), lançado pelo governo federal. As formas de acompanhar o sucesso ou fracasso dessas ações políticas é a avaliação e o MEC disporá de um instrumento próprio de avaliação em larga escala dos resultados do Pnaic com o intuito de verificar o desempenho das crianças em leitura, escrita e matemática, nos primeiros anos do ensino fundamental. Nesse sentido, mais uma vez a avaliação assume papel central no controle e regulação, sendo entendida em seu sentido mais restrito, o que favorece uma compreensão também restrita da função da avaliação no processo de produção da qualidade social e do direito de aprender.

Ainda sobre o PNE, suas metas 5, 6 e 7 referem-se diretamente ao acesso e a qualidade, sabiamente mantidas juntas duas ações que não podem ser dissociadas: acesso e qualidade. Por meio dessa metas, o Plano

pretende fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Mas, como as escolas conseguirão atingir tais metas se elas, muitas vezes, demandam de condições ligadas tanto à infraestrutura, à pessoal, como salários, carreira para os/as trabalhadores/as da educação, dentre outros fatores. Essa questão demanda outra meta importante do PNE, que busca valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência do PNE. Essa meta pretende assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do art. 206, VIII, da Constituição Federal. A valorização da carreira dos professores brasileiros passa pela elevação do nível salarial, mas também por um conjunto de instrumentos que aperfeiçoem as condições de exercício profissional. A Lei do Piso, por exemplo, representa um avanço importante, mas ainda não está consolidada com questionamentos na Justiça e o descumprimento em diversas unidades da federação e municípios. O professor brasileiro ainda recebe uma remuneração significativamente inferior à de profissionais com a mesma escolaridade.

Além disso, a escola ainda passa por dificuldades ligadas aos processos de participação e em envolvimento dos sujeitos sociais. Muitas vezes, as escolas nem conseguem dialogar com as comunidades que atendem. Sabemos que existem escolas que se encontram isoladas dos problemas da comunidade ou até mesmo, a comunidade nem conta com a escola para enfrentar juntas suas dificuldades. Há uma desarticulação entre escola, família e comunidade e, mais ainda entre os governos e a comunidade. Além disso, a comunidade não cobra qualidade ou, muitas vezes, não tem clareza da “qualidade” que deve ser exigida da escola e, principalmente, do Estado. Afinal, O desafio de produzir qualidade deve ser resultado de uma corresponsabilidade e, portanto, implica em coparticipação.

Qualidade e participação: desafio de vários sujeitos do processo de aprender e ensinar

Não há como discutir qualidade da escola pública, sem uma definição e uma opção clara acerca das intenções e concepções que envolvem esse conceito. Apesar de a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresentarem garantias de oferta de ensino de qualidade, não é tão simples delimitar um entendimento conceitual. A importância de uma definição para o termo “qualidade” é uma necessidade sentida também pelo próprio judiciário. Há, tramitando no congresso legislativo brasileiro, uma Lei que prevê sanções para o mau desempenho de prefeitos e governadores que não conseguirem melhorar a qualidade das escolas públicas. No entanto, o Ministério Público sente a necessidade de instrumentos de cobrança quando se pretende exigir qualidade. Segundo notícias em jornal, o fato de não haver ferramentas que definam o que é entendido por qualidade impede que haja uma ação judicial (ESTADO DE SÃO PAULO, 09 dez. 2013)³.

O termo “qualidade” tem servido para garantir a manutenção de uma escola que, em sua construção histórica, tem cumprido uma função social de manutenção das desigualdades sociais. No entanto, o discurso que se ouve é que a função social da escola é garantir ensino de qualidade para todos e todas sem distinção. É proposto e definido socialmente que a escola ensine, independente da condição socioeconômica de cada pessoa, atendendo a um princípio liberal de sociedade. No entanto, todos nós sabemos que a condição socioeconômica interfere significativamente nos resultados produzidos pela escola. E, ainda, os aspectos econômicos, sociais e, poderíamos acrescentar os culturais, são determinantes para o processo de produção da qualidade. “A escola não é uma ilha no seio de uma sociedade e que não pode fazer tudo, independentemente das condições desta mesma sociedade” (FREITAS, 2003, p. 16-17). Desse modo, não podemos ser ingênuos de acreditar que os problemas da escola, bem como da qualidade da escola perpassam apenas por seus problemas internos, em especial por problemas meramente didático pedagógicos.

³ SALDAÑA, P.; VIEIRA, V, *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 09 dez. 2013.

Não estamos falando de qualquer conceito de qualidade. Se por um lado, o governo demonstra resultados de melhora da qualidade da escola pública, por outro acompanhamos o desânimo de gestores, professores e famílias ao perceber que seus estudantes são “aprovados”, mesmo que não tenham alcançado objetivos de aprendizagens significativas. Está garantida à maioria dos filhos dos trabalhadores, a escolarização, no entanto, a democratização do saber produzido historicamente ainda é uma bandeira para as classes populares. Então, estamos falando de uma qualidade social das escolas públicas, como direito de cada pessoa, de cada cidadão.

A qualidade que se espera só será possível se for resultante de uma construção na qual os diferentes sujeitos atuem coletivamente para chegar a um fim desejável e “negociável” (BONDIOLI, 2004). Para essa autora, definir qualidade implica explicitar sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual, processual e transformador.

A qualidade, em seu aspecto negociável, é vista da seguinte forma: A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14)

Nesse sentido, os espaços privilegiados para a construção dessa qualidade se dão por meio de debates entre pessoas e grupos que têm interesses em relação à escola, que têm responsabilidades para com ela. De modo consensual, precisam ser definidos valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como deveria ou poderia ser e funcionar a escola. É preciso construí-la e persegui-la e para isso faz-se necessário uma prática constante de negociação entre sujeitos sociais envolvidos, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo. Isso quer dizer que a qualidade é de natureza ideológica e isso implica em considerar o embate entre diferentes

pontos de vista, ideias e interesses como recurso. A qualidade é produção social e, por isso, tem uma natureza participativa, processual, contextual, formadora e por tudo isso ela é transformadora. Não há qualidade sem o coletivo ativamente explicitando seus interesses. E também por isso o caráter reflexivo se apresenta como condição para esse processo. Fazer qualidade não é só agir, mas é também refletir sobre as condições (im)postas pela realidade, ou seja, os condicionantes sociais e políticos e pensar, a partir deles, sobre as possibilidades.

Além disso, o processo coletivo de produção de qualidade exige um conhecimento profundo da realidade. A realidade não se mostra simplesmente que é preciso esforço de sua decifração e interpretação (VASCONCELLOS, 2006). São várias as tentativas de apreensão do dinamismo do real já configurado, no sentido de captar e entender a realidade num esforço investigativo. Isso implica em ir além de uma percepção imediata, é uma busca interpretativa, descritiva e explicativa da realidade. Esse processo ajuda a equacionar os problemas, identificar as contradições e localizar as necessidades. Afinal, segundo Vasconcellos (2006), a realidade é parte de um todo que se encontra em movimento constante entre o particular e o universal. Assim, em relação à escola, os principais condicionantes frequentemente estão também fora dela, justamente por isso precisamos pensar coletivamente a relação escola-sociedade no processo de produção da qualidade.

O direito de aprender e a produção da qualidade

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE) tem desenvolvido pesquisas com o intuito de acompanhar os impactos das avaliações externas no interior das escolas, bem como o processo de busca pela qualidade tão propagada pelas políticas atuais. Em nossos estudos, procuramos acentuar também as perspectivas críticas de análise e compreensão da realidade de forma ampla, buscando a compreensão crítica e explicitação das lógicas que permeiam os espaços da sala de aula em interface com a escola e a sociedade, centralmente a prática avaliativa. Em um estudo realizado em 2012, Silva e Pereira relatam que,

Foi impressionante observar o quanto a *Prova Proalfa*⁴ mexeu com a escola. No momento de sua aplicação a diretora impediu que os alunos das outras turmas (que não seriam avaliadas), saíssem das salas. Tudo para não atrapalhar os alunos que estavam fazendo a prova. Para sua realização foi exigido todo um ritual, organizado pela supervisora, com: números colados nas carteiras para as crianças identificarem os números que tinham em mãos; havia também na escola um pai e uma mãe que desempenharam o papel de fiscais/testemunhas para que não houvesse nenhuma fraude (SILVA; PEREIRA, 2012, p. 2).

Esse depoimento das pesquisadoras do GEPAE só confirma a ideia que se tem acerca da avaliação e sua importância dentro da escola e, atualmente, de forma muito mais explícita como foi o caso acima relatado. Temos em nossa tradição clássica de avaliação que a nota tem tido sempre maior importância do que o próprio conhecimento e prevalece essa ideia com força maior, pois a nota do Ideb com certeza tem um peso para toda a comunidade escolar.

Outras ocorrências no interior das escolas acompanhadas por nós têm nos causado incômodo. Ao mesmo tempo em que os esforços são explicitados em prol da melhoria dos índices das avaliações externas, com o discurso de que é a busca da melhoria da qualidade, acompanhamos uma significativa diminuição das aulas, especialmente no final dos calendários escolares. O direito básico de ter aula não está totalmente alcançado pelos/as estudantes das classes populares. Exatamente por causa do grande número de dias em que a rotina da escola se perde em consequência da aplicação das provas, diminuem-se o número de aulas a serem dadas. Parece mais claro que o esforço de alcançar uma nota no Ideb traduz-se em não dar aulas.

Os/as estudantes vão embora mais cedo para suas casas e encerra-se o período de aplicação de provas bimestrais ou trimestrais ainda no mês de novembro. O ano letivo se encerra quase um mês antes do calendário

⁴ O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). “Trata-se de uma avaliação de caráter diagnóstico que visa identificar níveis de aprendizagem dos alunos em alfabetização, em situações que contemplam tanto aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita quanto usos sociais da leitura e da escrita, o letramento” (MINAS GERAIS, 2009, p. 7).

da escola, apesar de haver tantos problemas de aprendizagem, ou seja, logo após as provas serem aplicadas os/as estudantes não precisam mais frequentar as aulas. Desse modo, mesmo o calendário acadêmico se encerrando em 20 de dezembro, nos deparamos com escolas praticamente vazias, com presença de pouquíssimos estudantes e um ou outro professor/a já na primeira semana de dezembro.

O direito de aprender encontra-se fragilizado também por questões de tempo e espaço escolar. Isso sem contar as inúmeras aulas canceladas ao longo do ano letivo por ausência de professores ou reuniões administrativas e pedagógicas. Qual é o tempo de aprender de fato, propiciado pela escola? Além disso, sabemos que a escola, ainda que não passe conteúdo algum, desenvolve um papel importante como meio de inculcação ideológica e por isso, mesmo que não ensine nenhum conteúdo do programa ela estará ensinando um conteúdo do currículo oculto conformado na lógica social que está posta. Quem deve aprender e quem não precisa aprender, por exemplo.

Outro aspecto refere-se à cultura clássica avaliativa centrada em provas, verificação da aprendizagem, notas, classificação e no produto final. Em nossa sociedade vigora a meritocracia; problema que coloca em risco o caráter formativo da aprendizagem significativa, sendo necessário fazer uma crítica a esse modelo. Essa lógica avaliativa fortemente arraigada na cultura escolar ainda persiste e os e seus rituais estão vivos e atuantes.

É lamentável constatar que as escolas ainda continuam com práticas tão arcaicas e tão “deseducativas” como as tais “semanas de provas”. Realmente não é fácil mudar uma lógica, uma cultura (im)posta. Existem algumas escolas que têm tentado trabalhar de forma diferente com o intuito de formar cidadãos mais críticos, mais autônomos, mais criativos e etc. Entretanto, essas escolas nem sempre conseguem ser tão alternativas quando o tema é sua prática avaliativa. A produção científica sobre avaliação é unânime em afirmar que a avaliação precisa acontecer durante todo o processo de aprendizagem, de ensino e avaliação. O processo não pode ser de modo estanque, tem que servir para acompanhar o desenvolvimento do/a aprendiz. Então precisamos nos perguntar: para que avaliar aplicando provas na última semana de aula? O que podemos fazer com o resultado se, por acaso, algum estudante demonstrar que não conseguiu atender aos objetivos pretendidos, depois que não há mais aulas no calendário escolar? Então só nos resta reprovar. Então para quê serve a

escola? Porque será que as escolas continuam submetendo seus educandos a um sistema de perverso da avaliação? Se não houver inovação também no processo avaliativo, todo o trabalho terá sido em vão.

Se for consensual que o mais importante é aprender, qual será o sentido de existir as semanas de provas e todo o seu ritual preparado para classificar e selecionar? Afinal, os educandos não são tolos e entendem rapidamente que, apesar de dizermos que o mais importante é aprender, na prática demonstramos que o mais importante é se sair bem na “prova”, mesmo que ela esteja carregada de deturpações e de questões, muitas vezes, “estúpidas”, as quais não conseguem medir coisa alguma. Além disso, essas semanas de provas também contribuem para que os estudantes percam “tempo” em seu direito de aprender. Geralmente eles/as fazem uma ou duas provas por dia e são liberados para voltarem às casas. Por que não nos perguntamos qual é o sentido disso? Sem contar que as escolas não levam em consideração as condições da maioria das famílias que trabalham e não têm onde deixar seus filhos, como também geralmente não podem buscá-los mais cedo nas escolas. Tal situação exemplifica a assertiva de que há uma distância entre a escola e a comunidade. Os problemas são tratados de maneira isolada e não há corresponsabilidade quanto aos resultados de tais práticas.

Apesar de tudo isso, os resultados do Ideb melhoram em todas as regiões do País, sem exceção. De 2005 para 2011, nos três níveis da educação básica, só temos o que comemorar. Os índices subiram (QUADRO 1), o que deveria significar que a qualidade melhorou, ou ainda que os/as estudantes aprenderam. Não é bem assim, as famílias continuam se perguntando sobre o que têm aprendido seus filhos nas escolas, porque eles são aprovados mesmo não sabendo minimamente o conteúdo ensinado. Que tipo de escolarização está sendo oferecido aos estudantes? O que estão medindo esses testes? Segundo Freitas (2007), estes testes apresentam risco de risco de ocultação da má qualidade porque sua metodologia privilegia a proporção de aprovados em sua fórmula e será que o aumento de aprovados quer dizer que houve aumento de aprendizagem? Existe também risco de ocultação da má qualidade porque usa-se a média como referência.

“O IDEB não deixa de ser baseado em uma proficiência média da escola ou da rede. O uso da média como referência e sua variação ao longo do tempo não significam que houve melhoria *para todos*. Se um

grupo de bons alunos for melhor ainda, a média subirá, mesmo que os piores continuem onde sempre estiveram (FREITAS, 2007, p. 982, grifos do autor).

QUADRO 1 - Resultados do Ideb 2005-2011 por Estado do Brasil – Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Ensino Fundamental - Anos Iniciais				
Estado	2005	2007	2009	2011
Acre	3.4	3.8	4.3	4.6
Alagoas	2.5	3.3	3.7	3.8
Amapá	3.2	3.4	3.8	4.1
Amazonas	3.1	3.6	3.9	4.3
Bahia	2.7	3.4	3.8	4.2
Ceará	3.2	3.8	4.4	4.9
Distrito Federal	4.8	5.0	5.6	5.7
Espírito Santo	4.2	4.6	5.1	5.2
Goiás	4.1	4.3	4.9	5.3
Maranhão	2.9	3.7	3.9	4.1
Mato Grosso	3.6	4.4	4.9	5.1
Mato Grosso do Sul	3.6	4.3	4.6	5.1
Minas Gerais	4.7	4.7	5.6	5.9
Pará	2.8	3.1	3.6	4.2
Paraíba	3.0	3.4	3.9	4.3
Paraná	4.6	5.0	5.4	5.6
Pernambuco	3.2	3.6	4.1	4.3
Piauí	2.8	3.5	4.0	4.4
Rio de Janeiro	4.3	4.4	4.7	5.1
Rio Grande do Norte	2.7	3.4	3.9	4.1
Rio Grande do Sul	4.3	4.6	4.9	5.1
Rondônia	3.6	4.0	4.3	4.7
Roraima	3.7	4.1	4.3	4.7
Santa Catarina	4.4	4.9	5.2	5.8
São Paulo	4.7	5.0	5.5	5.6
Sergipe	3.0	3.4	3.8	4.1
Tocantins	3.5	4.1	4.5	4.9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2221019>

Esses resultados não são suficientes e por isso precisamos interpelar o poder público, as instituições educacionais, as famílias e a sociedade acerca desse tipo de qualidade que está posto, porque urge romper definitivamente com a visão de que tirar uma boa nota, seja na prova em sala de aula, seja no Ideb, é sinônimo e garantia de qualidade. A qualidade deve ser negociada e estabelecida pelos sujeitos do processo como forma de realizar transformações fundamentadas e responsáveis em todo o sistema educacional.

Por fim, urge pensarmos em uma escola que opte por construir um projeto educativo de maneira coletiva, consubstanciado numa lógica comunitária, que pressupõe uma profunda transformação cultural em que concretiza uma efetiva diversificação das aprendizagens, que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos e todas, fundamentados no princípio de que todos podem e devem aprender. É preciso pensar em processos de avaliação negociados que criem compromissos pactuados e incentivem novas formas de organização nas relações internas e externas das escolas.

Afinal, sabemos que historicamente a avaliação constituiu-se em um dos mais sérios problemas educacionais e, no momento atual, essa situação se acentua. Mas sabemos também que, nas últimas décadas, vem se abrindo espaço para que essa discussão se fortaleça e em função de reflexões críticas sobre a superação do sistema avaliativo classificatório e excludente, intensificador do fracasso escolar; têm se questionado tanto as dimensões técnicas (procedimentos utilizados em termos de sua elaboração, aplicação e resultados) quanto a sua dimensão política. Esperamos, portanto, que o tema avaliação possa avançar no sentido de consolidar uma outra concepção em que o direito de aprender ocupe lugar central de todo o seu processo.

Referências

- BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.
- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. ano CXXXIV, n. 248. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. *O que é IDEB*. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/ideb>>. Acesso em: 25 maio 2012a.

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação Passo a Passo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2011b.

CATANI, M. A.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.de; ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 77-88.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365 jan./abr. 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33 n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 de dez 2013.

_____. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*, América do Norte, n. 20, set. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>>. Acesso em: 19 Out. 2010.

_____. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 de março de 2010.

_____. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Pro-Posições*, Unicamp, v.16, n. 3 (48), p. 111-144, set./dez. 2005.

_____. *Ciclos; seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

LUDKE, M. Avaliação no cotidiano escolar. *Programa Salto para o futuro*, TV Escola, 2013. Entrevista.

MALLMANN, V. C. da S.; EYNG, A. M. *Políticas de avaliação da educação básica: limites e possibilidades para a gestão da escola pública*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de educação de Minas Gerais. *Programa de Alfabetização PROALFA: Boletim Pedagógico 2009*, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, P. A. da; PEREIRA, M. S F. A prática de avaliação sistêmica: uma experiência vivenciada em uma escola municipal de Ituiutaba-MG. IN ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 3., 2012. Ituiutaba. *Anais...*, Ituiutaba, [s.n.], Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n.108, p.779-798. Out. 2009. ISSN 0101-7330.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto-Político-Pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos d Libertad, v.1).

Data de registro: 22/01/2014

Data de aceite: 19/02/2014

ESCOLAS CHARTERS NOS EUA: CONTRADIÇÕES DE UMA TENDÊNCIA PROPOSTA PARA O BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA¹

*Theresa Adrião**

RESUMO

Este artigo analisa, no recente contexto americano, a tendência de ampliação de um modelo de oferta educacional denominado Charter school. Para tanto, se apoia na literatura internacional sobre o tema e em informações coletadas em pesquisa desenvolvida junto a uma escola Charter de Washington DC. O pressuposto é que este modelo se configura em uma modalidade de privatização da oferta educativa, tendo em vista se tratar de um mecanismo de subsídio público a instituições geridas por setor privado, o qual vem sendo proposto, por fundações e setores governamentais, como alternativa para a educação básica no Brasil.

Palavras-chave: Subsídio público. Charter. Contratos. Privatização. School-choice. Educação.

ABSTRACT

This article analyzes at recent American context, the trend of expanding a model of educational provision called Charter School. Leaned on the international literature on the subject and collected information on research developed at a Washington DC Charter School. The assumption is that this model is shaped in a form of privatization of educational provision, considering it as a mechanism for public subsidy to institutions managed by the private sector which has been proposed by Foundations and Government as an alternative to Basic Education in Brazil.

Keywords: Public subsidy. Charter schools. Contracts. Privatisation. Choice in education.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com atuação no Curso de Pedagogia e no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma instituição. *E-mail:* theadriao@gmail.com

¹ Artigo resultante de estágio pós-doutoral no exterior junto à Universidade de Maryland sob supervisão do Prof. Steve Kless, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), relacionada à trajetória de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (GREPPE), que busca compreender tendência de ampliação da inovação na “simbiose” entre as esferas pública e privada (lucrativas e não lucrativas) por meio da implantação de “parcerias” que incidam diretamente sobre os formatos de gestão e de oferta da educação pública no Brasil (ADRIÃO *et al.*, 2009).

No primeiro caso, encontram-se abarcados processos de organização e tomada de decisão nos âmbitos de sistemas e unidades escolares, já por “oferta” entende-se as formas de provisão e atendimento às diferentes etapas da educação básica.

Tal perspectiva acomoda, para as condições objetivas então vigentes no Brasil, movimento analisado por Dale (1994; 2001) para distintos lugares e sistemas de ensino. Para o autor:

o que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais (DALE, 1994, p. 112).

De acordo com Hill (2004), consideramos que as mudanças assinaladas por Dale visam transformar a educação pública em uma alternativa para a ampliação do capital, pauta que exige a adoção de estratégias empresariais **para** as escolas e **nas** escolas. O primeiro caso compõe-se dos mecanismos que induzem à generalização de um “consenso”² transnacional sobre a natureza e as alternativas de reforma educacional direcionadas para a reafirmação da faceta reprodutora da escola, expressa na seleção e credenciamento desigual dos estudantes. O segundo, no qual se insere o tema aqui em análise, refere-se à transformação da própria educação pública em um negócio subordinada aos interesses e dinâmicas

² Sobre a construção do “consenso” em torno da agenda (neo)liberal ver Harvey, 2005.

do capital transnacional e de grupos locais. Acreditamos, com o autor, que atender a esses interesses, ainda que de forma não explícita, é o principal fundamento das políticas de cunho privatizantes.

Na realidade brasileira, tais orientações foram facilitadas pelas alterações no texto constitucional decorrentes da Emenda Constitucional n. 19 de 1998, por meio das quais se introduziu elementos da Nova Gestão Pública (JUNQUILHO, 2002). Em várias oportunidades (ADRIÃO e BORGHI, 2008; ADRIÃO, 2009; ADRIÃO e BEZERRA, 2013) temos afirmado que o marco regulatório que se seguiu à EC-19 conforma os mecanismos que permitem e induzem à privatização da educação pública. Falamos especialmente da Lei Federal n. 9.790 de 1999, regulamentada pelo Decreto Federal n. 3.100/99 que versa sobre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), qualificadas como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cuja finalidade é realizar serviços sociais não mais considerados como função exclusiva do Estado. Os acordos entre o Poder Público e a OSCIP para a realização de tais “serviços”, nos quais se inclui a educação, são definidos pelo **termo de parceria** (ADRIÃO; BEZERRA, 2013).

Destaca-se ainda, para efeito do tema deste artigo, a chamada Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar n. 101/2000, que ao delimitar os gastos do poder público com despesas de pessoal em 60% das receitas “induziu o aumento das parcerias entre os municípios e o setor privado, estimulando opção pela terceirização dos serviços especialmente nas áreas de maior presença de contratação de mão de obra, como é o caso da educação” (ADRIÃO, 2013).

Mais recentemente, instituiu-se a Lei n. 11.079/04 (Lei das parcerias público-privadas – PPP), vindo a consagrar um novo regime de contratação administrativa, pelo qual o poder público, via contratos administrativos de concessão, permite que serviços ou obras públicas sejam transferidas para o setor privado lucrativo, leia-se ao mercado propriamente dito.

Considerando esse enquadramento e localizando-o no contexto das respostas dos setores hegemônicos a este período de crise do capitalismo (HARVEY, 2005), o campo da educação pública passa a integrar possibilidades de expansão do capital, tanto mais por poder contar com subsídio público. Evidências a respeito podem ser identificadas na Agenda 2020 do Banco Mundial (BM), que segundo Klees *et al.* (2012) orienta o

financiamento pelo BM de parcerias público-privado e propõe a revisão do conceito de Sistema público de educação no sentido de destituir a característica estatal de sua natureza (KLEES *et al.*, 2012)

No caso brasileiro, as medidas de indução às parcerias pública e privada para a oferta educacional atuam sobre redes públicas de ensino em sua maioria geridas e financiadas por municípios³, os quais historicamente se apresentam como a esfera mais frágil de nossa federação, tanto financeira quanto tecnicamente, limitadas ainda mais pela tradição clientelista de nossa cultura política. É, pois, primeiramente sobre a educação municipal e estadual (governos subnacionais) que incidem as orientações da reforma educativa, cuja pauta até recentemente para a educação básica orientou-se por duas estratégias: a introdução de mecanismos competitivos na gestão pública como premiação por desempenho; “ranqueamentos” (FREITAS, 2009; OLIVEIRA, 1999; SHIROMA, 2000, entre outros) e a transferência para o setor privado “não lucrativo” da oferta de determinado serviço ou política estatal também financiada pelo Estado (PERONI; ADRIÃO, 2005, 2008).

Tais modalidades de privatização não pressupunham transferência da atividade estatal para a esfera do mercado, não incluíam em sua lógica a expectativa do lucro e tampouco implicaram na diminuição do gasto público com educação (ADRIÃO, 2007). Tratava-se de processos de privatização **na** educação, como quer Hill (2003). Lembremos que, ainda aquém do necessário, chegou-se ao final da década investindo 5% do PIB em educação (OLIVEIRA; GADELHA, 2010).

No entanto, mais recentemente, o setor privado de base empresarial, tem sido alçado a protagonista⁴ da melhoria da educação nacional, paralelamente à integração na agenda educativa de diversos estados brasileiros, uma pauta de mudanças centrada na **transferência** da *gestão* da escola pública para o setor privado: seja por meio de parecerias público-privado (PPP) para a oferta educativa, seja por meio da transferência da gestão da escola pública para setores privados via contratos de gestão.

³ A partir da EC. 14 de 1996, a oferta educacional pelo setor público foi transferida para municípios (PINTO, 2000), os quais passam a responder pelo maior volume de matrículas na educação básica sem que fosse assegurado condições financeiras e técnicas para o atendimento com qualidade a tal demanda.

⁴ O Movimento Todos pela Educação é exemplo desta configuração.

No primeiro caso, o exemplo mais evidente vem de Belo Horizonte, Minas Gerais. Neste município, a Prefeitura cedeu à Inova BH, empresa da Odebrecht Properties – com o apoio do International Finance Corporation (IFC), membro do Grupo do Banco Mundial para financiamento do setor privado por 20 anos –, a prestação de serviços “não pedagógicos” de 37 escolas municipais, para o que a empresa será remunerada. Este modelo foi indicado pela KPMG como exemplo de PPP para infraestrutura urbana e elogiado pela Dilma Houssef e pelo ministro da educação, Aluisio Mercadante (JORNAL HOJE EM DIA, 2013).

Ainda que essa estratégia e opção de política sejam de extrema relevância para o entendimento do avanço do processo de privatização da educação no Brasil, o presente artigo se volta para os formatos de transferência **da gestão** das escolas públicas ao setor privado, processo que em geral ocorre por meio de contratos de gestão. Acreditamos que esse formato se referencia no modelo das escolas *charters* norte-americanas, cujas características e implicações são pouco difundidas no Brasil, razão pela qual a este tema o artigo se dedica.

O trabalho se apoia na literatura internacional sobre e em informações coletadas em pesquisa desenvolvida junto a uma escola Charter de Washington DC. O pressuposto é que na atual conjuntura este modelo se configura em uma modalidade de privatização da oferta educativa. Isto porque quando a iniciativa de criação ou gestão da escola parte de organizações sem fins lucrativos, assiste-se à criação de um mercado voltado para a oferta de todo tipo de serviços e assessorias relacionados à implantação de tais escolas, fato observado nesta pesquisa, e quando não é este o caso, assiste-se no à ampliação e ao crescimento de empresas lucrativas que passam a gerir tais escolas ou mesmo conjuntos de escolas, como indicado por vários estudos.

A presença do setor privado na educação pública por meio da transferência da gestão educacional

No Brasil, atesta-se o crescimento do setor privado como parceiro da educação pública pela ampliação de contratos e convênios para a educação básica entre estados ou municípios brasileiros e instituições

privadas com ou sem fins lucrativos, como indicam inúmeras pesquisas recentemente desenvolvidas (ADRIÃO; PERONI, 2012; BORGHI *et al.*, 2012; ADRIÃO *et al.*, 2009, 2012; PERONI, 2013; OLIVEIRA, 2009).

A generalização de tais iniciativas deve ser frisada na medida em que se assentam e induzem, em nós,

à falsa percepção de que a “qualidade” em educação é atributo da esfera privada, seja esta composta por uma instituição de mercado, que por conseguinte “vendem” seus produtos, ou por instituição sem fins lucrativos, que em geral “oferecem” seus serviços ao poder público. Neste último caso são as **fundações** as principais instituições privadas a oferecer seus serviços (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 265).

Trabalho recente de Robertson e Verger (2012) informa que a KPMG⁵ vem estimulando governos na adoção de parcerias público-privadas para a educação. No Brasil, seu manual para investidores de 2011 indicava clima favorável para os investidores e financiadores privados pós Lei federal das PPPs (Lei n. 11079-04) e afirmava que várias “PPPs estão sendo estruturadas: água, transporte ferroviário, aeroporto, prisão, esporte e lazer, edifícios públicos e setores de educação” (KPMG, 2011, p. 48).

No entanto, no caso da transferência da gestão de escolas para o setor privado, as proposições e experiências em vigor no Brasil ainda não se expõem diretamente aos interesses corporativos ou de negócios. Há uma mediação entre o público e o mercado efetuada por fundações ou institutos, que em geral se apresentam como braço social de dado grupo empresarial (SILVA; SOUZA, 2009). São instituições polissêmicas Terceiro Setor (MONTAÑO, 2008) que passam a integrar o “cardápio” de alternativas de políticas educacionais na medida em que o setor público as incorpora e financia.

Dados coletados no site do Instituto Ayrton Senna indicavam que em 2010 as parcerias com governos municipais e estaduais se aumentaram nas regiões mais pobres: norte e nordeste (ADRIÃO; PERONI *et al.*, 2013). A Fundação Pitágoras, braço social do grupo empresarial e transnacional Kroton Educacional, declara que desde há 10 anos oferece a municípios

⁵ Consultoria internacional em gestão Integrada, entre outros, por corporações como a Pricewaterhousecoopers, Deloitte and Touche, Grant Thornton, Ernst and Young, McKinsey e Hay Group. (ROBERTSON; VEEGER, 2012)

brasileiros alternativas para a gestão educacional (SILVA, 2008). Outro exemplo de parceiro privado aos governos é a Fundação Lemann, cuja presença nos eventos da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e como formadora de gestores municipais é muito grande.

Em São Paulo, a Fundação Lemann integra o projeto educacional do governo do estado iniciado em 2011 “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”. Dentre as ações que integram, a Secretaria de Educação firmou convênio com o *Instituto de Co-Responsabilização pela Educação (ICE)*⁶, com vistas à incidir sobre a gestão de escolas de ensino médio. Segundo o site do Instituto.

O padrão de gerenciamento das escolas baseia-se na experiência empresarial, modelada para atender as necessidades da organização escolar. A aplicação dessa experiência se traduz na tecnologia chamada Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE. Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e que facilmente podem ser implantados na rotina escolar. (Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/modelo-de-gestao/>>. Acesso em 06 abril 2012)

O instituto é responsável pela reforma do ensino médio iniciada em 2007 em Pernambuco, pela qual se adota um regime de parceria entre o poder público e o ICE para *cogestão* das escolas: o poder público se responsabiliza por investir recursos necessários ao custeio da escola, enquanto sua gestão fica a cargo do ICE. Mais recentemente, o mesmo instituto foi convidado a apresentar o projeto para o governo do Maranhão. O desenho do projeto defendido pelo ICE, em nosso entender, guarda proximidade com as perspectivas das escolas *charters* observadas nos Estados Unidos da América (EUA).

Na mesma direção, documento elaborado pela Fundação Itaú – Social e Instituto Braudel, em 2009, defendia a análise de alternativas para a educação do Brasil implantadas nos Estados Unidos, com destaque para

⁶ Seu presidente é Marcos Magalhães, ex-diretor da Phillips para a América Latina.

o modelo de Charters. Para tanto, no âmbito do **Programa Excelência em Gestão Educacional** consideravam a

possibilidade de fechar as escolas mais críticas e substituí-las no mesmo prédio por uma ‘nova escola’, uma nova entidade legal, e uma nova configuração de equipe. Há algumas escolas onde a somatória dos profissionais não funciona, por mais que haja alguns indivíduos comprometidos. Experiências em cidades como Nova York, Chicago, Baltimore e Washington D.C. confirmam essa realidade” (GALL; GUEDES, 2009, p. 96).

Outro exemplo, também paulista, que adota a gestão privada de estabelecimentos públicos, é o Programa Nave-Mãe da cidade de Campinas, pelo qual a prefeitura constrói os equipamentos de equipamento de educação infantil e transfere sua gestão a entidades privadas sem fins lucrativos, selecionadas pela prefeitura e custeadas por fundos públicos repassados na forma de valor per capita.

Nos EUA, em 2014, *National School Choice Week*⁷, ao divulgar e estimular que nos EUA famílias e instituições interessadas na disseminação de mecanismos de “**escolha**” (**choice**) participassem do referido evento, distribuiu em forma de cartilha as opções de “escolha parental” em vigência naquele país. A primeira delas é denominada propriamente de **Escolha** de Escola Particular viabilizada por três mecanismos de subsídio público: bolsas de estudo direcionadas aos alunos ou “vouchers” (modelo semelhante ao aprovado em 2013 pela Câmara Municipal de São Paulo para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade); créditos fiscais reembolsáveis (semelhante ao que temos no Brasil que permite deduzir do imposto de renda gastos com escolas privadas) ou bolsas de estudo financiadas pela empresa para enviar os filhos de seus funcionários a escolas particulares. A segunda modalidade denomina-se segundo o movimento, **Política de matrículas abertas**, pela qual, as famílias não precisariam obedecer ao georeferenciamento, podendo matricular seus filhos em escolas públicas de qualquer localidade dentro do distrito e em alguns casos, fora

⁷ Evento de abrangência nacional organizado por uma coalizão formada por pessoas físicas e de direito privado (Ongs e empresas) com objetivo de difundir propostas de escolhas de escolas.

do seu distrito de origem. A terceira modalidade são as escolas “**Magnet**” instituições com orientação curricular definida e específica (arte, ciências etc.), mantidas e geridas pelos distritos. O “**homeschooling**” (educação em casa) é a quarta modalidade, pela qual as famílias ou grupo de famílias ensinam crianças e adolescentes em casa ainda que em muitos distritos seguindo orientações determinadas por estes⁸. Por último, o modelo que nos interessa mais de perto, são as **escolas charters**, expressão que para nós poderia ser traduzida como **escolas contratadas** ou **sob contrato**.

Tais escolas, segundo informações do próprio *National School Choice Week*, são escolas públicas, pois gratuitas, mas gozam de independência frente às normativas curriculares e às exigências trabalhistas ditadas pelos distritos às escolas públicas “tradicionalistas”. Os graus de independência são variáveis e as equipes gestoras ou proprietária dessas escolas podem ser fortemente responsabilizadas (em alguns casos tendo suas licenças para funcionamento caçadas) quando o desempenho previsto e/ou as metas determinadas pelo distrito deixam de ser cumpridas. Estas escolas estão abertas a todas as crianças e a seleção de seus alunos dá-se geralmente por sorteio.

Aproximando o olhar e problematizando o modelo de escolas *charters*

Como no Brasil, nos Estados Unidos, o ingresso do setor privado na esfera da gestão da educação pública, também se aprofundou a partir dos anos 1990. Murphuy *et al.* (1998), denominando a década de 1990 como a era da privatização, sintetizam os principais formatos de privatização observados naquele país: terceirização (*contracting out*); *vouchers* ou *Choice*; desregulação das escolas e o voluntariado. Mais especificamente tais formatos se referem à substituição da oferta estatal de insumos para a manutenção do atendimento escolar (merenda, transporte, recursos didáticos etc.); formas mais ou menos radicalizadas de subsídio à demanda; diminuição das exigências distritais sobre o desenho curricular ou sobre formas de contratação dos profissionais e por fim, o estímulo ao trabalho voluntário como ação a complementar as atividades escolares.

⁸ Este era em 2013 o caso do Distrito de Prince George, no estado de Maryland.

Segundo os autores, a *American Association of Educators in Private Practice* (AAEPP), no ano de 1991, era integrada por 16 instituições e ampliou-se para um número superior a 600, em 1998. O crescimento seria justificado pela insatisfação com a performance da gestão educacional pública aliada à ampliação do subsídio público ao setor privado paralelamente ao aumento da presença do setor privado lucrativo na gestão pública (MURPHUY *et al.*;1998).

Já o *Guide to Contracting Out School Support Services: Good for the School? Good for the Community?* de 2008, elaborado por Mathis e Jimerson, ao abordar o debate sobre a privatização da educação básica nos EUA indica a existência de três modalidades prioritárias: Vouchers ou “Choice”; *Charter Schools* e *Educational Management Organization* (EMO). Para esses autores, a primeira modalidade (*vouchers ou choice*), que segundo eles não se verifica de forma pura, refere-se à possibilidade das famílias escolherem a escola em que querem matricular seus filhos e serem subvencionadas pelo Estado para garantir essa “escolha”. A segunda modalidade, as chamadas escolas *charters*, seriam instituições privadas com subsídio público e acesso gratuito. Em alguns casos tais escolas se credenciam junto ao setor público por apresentarem projetos pedagógicos “alternativos”. Por último, os autores anunciam um novo formato de privatização da educação pública que denominam de *Educational Management Organizations* (EMO) o qual, ancorando-se na ideia de que a gestão empresarial é mais eficiente, se caracteriza pela criação de *charters* por empresas lucrativas, em alguns casos se constituindo em “redes” de escolas *charters*.

Segundo Mathis e Jimerson (2008), Chris Whittle⁹ era, ao final da década passada, o principal expoente desse formato. No entanto, apesar da defesa de melhor eficácia e eficiência deste tipo de “provedores”, os dados para grandes cidades como San Francisco, Baltimore e Philadelphia têm sido altamente controversos e os benefícios decorrentes da gestão de escolas pro empresas privadas lucrativas não foram conclusivamente estabelecidos

⁹ Trata-se do fundador da Edison Schools que, em entrevista à revista Forbes, afirmava: “Nós, como cidadãos, devemos ser agnósticos quanto a saber se um provedor é com fins lucrativos ou sem fins lucrativos. Um cidadão deve se preocupar com uma coisa - é um bom serviço ou não? E, no caso dos operadores de escola, o foco não deve ser sobre se se ganha dinheiro ou não.[com a gestão das escolas públicas]” (2008).

(MATHIS; JIMERSON, 2008). Tal percepção, segundo os mesmos autores, advém do fato de haver muitos casos, nos quais as escolas administradas pelas EMOS não lograrem melhores desempenhos nos processos pelos quais são avaliadas, quando comparadas com escolas públicas tradicionais ou com *charters* geridas por setores sem fins lucrativos.

As EMOS são geralmente estruturadas como entidades com fins lucrativos, fato que diferencia a sua estrutura interna e seu desempenho operacional dos distritos escolares [estrutura estatal responsável pela gestão da educação básica americana] (HENTSCHKE; OSCHMAN; SNELL, 2003) e de mantenedoras privadas sem fins lucrativos. Há distintos tamanhos e formas de inserção dessas empresas ou grupos empresariais junto aos distritos escolares.

Segundo relatório produzido por Molnar; Miron & Urschel (2010), tais organizações obtiveram estímulo adicional na medida em que as escolas *charters* também se expandiram. Tendência também percebida por Wells (2004).

Pesquisas como as desenvolvidas por (MURPHY *et al.*, 1998) indicavam que o crescimento das EMOS estaria em parte condicionado pelo grau em que nos EUA valorizam-se as complementaridades entre EMOS, distritos escolares e o modelo das escolas *charters*. Considerando-se a existência de aproximadamente 15 mil distritos escolares e mais de 80.000 escolas (HENTSCHKE *et al.*, 2003), não é difícil supor a margem existente para o crescimento deste tipo de mercado educacional.

Para Hentschke *et al.* (2003), os contratos entre as EMOS e os distritos escolares incluem a concessão da gestão da escola com repasse de recursos advindos de impostos somados a montantes variados de capital privado de risco para operar uma unidade ou um conjunto de escolas. A EMO com maior presença no campo educacional americano é a *Edison*, a qual em 2003 operava mais de 130 escolas *charters* envolvendo cerca de 57 mil estudantes, passando em 2013 a gerir 391 escolas, incluindo as parcerias no Reino Unido. Outras EMOS, relativamente grandes que se concentram exclusivamente na operação de escolas públicas, são as *Mosaica Education*¹⁰ (que administrava 20 escolas *charters* no começo dos

¹⁰ Em 2013, o grupo cria a Aurora Education Trust, declarada de utilidade pública e que assume quatro escolas “Academy” no Reino Unido. O grupo atua ainda no México e na Índia oferecendo assessorias educacionais. Indica-se que não raras vezes os grupos privados estão envolvidos em denúncias

anos 2000, passando para 109 em 2013) e a *Imagine Schools*, resultante da aquisição da *Chancellor Beacon Academies*, e que gerenciava 70 escolas *charters* em 2013 e a *Aspire Public School*, responsável por 38 escolas nesse mesmo ano. Algumas EMOS possuem e operaram também escolas próprias privadas.

As escolas *charters* recebem fundos públicos e operam com diferentes graus de autonomia em relação aos distritos escolares locais, conforme legislação vigente em cada Estado ou localidade (MATHIS; JIMERSON, 2008).

Choosing a School For Your Child, estudo produzido em 2007 pelo *Department of Education Office of Innovation and Improvement* dos Estados Unidos, caracterizava as escolas *charters* como

escolas públicas que operam com liberdade superior a muitos dos regulamentos locais e estaduais que se aplicam a escolas públicas tradicionais. As escolas charter facultam aos pais, líderes comunitários, empresários educacionais, e outros a flexibilidade para inovar, criar e proporcionar aos alunos maior opções educacionais. Escolas charter podem exercer maior autonomia em troca de uma maior responsabilidade. Elas são patrocinadas e monitoradas por autoridades públicas local ou estadual, ou ainda por outras organizações que monitoram a qualidade e integridade sendo responsabilizadas pelos resultados acadêmicos e pelas práticas fiscais. (Tradução da autora, disponível em <http://www.ed.gov/parents/schools/find/choose>, acesso em 12 de agosto 2011).

Segundo o Centro para a Reforma da Educação, entre 2002 e 2003, havia 2.695 escolas *charters* em funcionamento nos EUA atuando em 36 Estados e na capital federal, com 684.495 estudantes. Previa-se na época outras 84 escolas aprovadas para iniciar o funcionamento a partir de 2003. Já em 2010, o número de *charters* em funcionamento, segundo *National Alliance for Public Charter Schools*, era de 4.741 distribuídas agora em 40 estados americanos, além do Distrito de Washington, o qual se caracteriza pelo estímulo à oferta deste modelo de escola e sobre o qual recairá as próximas observações. Segundo a mesma entidade, no período entre 2009-2010, coletados junto às escolas *charters*, indicavam 604 eram geridas

por EMOS. Ainda que, segundo o documento, a maioria fosse gerida por organizações sem fins lucrativos, chama a atenção o crescimento da presença do setor privado lucrativo neste segmento (NATIONAL ALLIANCE FOR PUBLIC CHARTER SCHOOLS, 2013).

Um caso em destaque: escola *charter* em Washington-DC

Washington-DC é a capital dos Estados Unidos da América e que vem ampliando e induzindo a abertura de novas *charters*. Para tanto, conta com um setor específico para autorização e acompanhamento deste tipo de escola, o *DC Public Charter School Board* (DCPCSB) enquanto que em vários outros estados o setor responsável pelas *charters* encontra-se vinculado à mesma esfera governamental (*board of education*) que acompanha o conjunto da escolas públicas “tradicionalis”.

Em 2013, ano de realização desta investigação, o Distrito tinha 57 escolas *charters*, da pré-escola ao ensino médio, atendendo a um total de 34 673 alunos, dos quais 70% considerados oriundos de famílias de baixa renda (DCPCSB, 2013).

Em Washington, as escolas *charters* são gratuitas, ainda que muitas contêm com auxílio (voluntário) financeiro ou material das famílias, de fundações etc. Este é o caso da escola que nos foi permitido conhecer. A CME (sigla com a qual nos referiremos à escola neste trabalho) localiza-se em uma região não central da cidade. Funciona em um prédio adaptado, o qual, de acordo com o depoimento da diretora entrevistada, tardou a ser encontrado, tendo em vista as exigências impostas pelo DCPCSB.

Esta foi uma das dificuldades relatadas pela diretora: embora tenha, com apoio do grupo que passou a integrar a equipe dirigente da escola, por mais de um ano buscando imóvel para alugar, as condições exigidas pelo DCPCSB para a instalação da escola só foram satisfeitas após a contratação de uma empresa que atua no mercado de instalação de escolas *charters*.

O DCPCSB oferece, aos selecionados para a criação de novas *charters*, uma espécie de “enxoval” na forma de recursos financeiros, medida que não vigore em todos os estados e distritos escolares americanos. Ainda assim, segundo a diretora, o custo de instalação é muito superior ao valor recebido.

Mona, como designaremos a gestora da escola, tem doutorado em Educação por uma prestigiada Universidade dos EUA e atuou como professora em programas de educação inclusiva e bilingue nos EUA e em países da América Latina. Recebeu-nos com entusiasmo e esse foi o tom com o qual nos apresentou a escola, nos forneceu os documentos e se prestou a conceder-nos entrevista (esta se deu em dois momentos e representou mais de três horas de gravação).

Declarou que seu interesse pela criação de uma *charter school* relacionava-se, de certa forma, às especificidades de escolarização que seu filho demandava, as quais não se coadunavam com as orientações curriculares em vigência naquele distrito. Sem detalhes sobre a natureza dessas dificuldades, Mona se mostrou crítica ao modelo competitivo e padronizado das escolas públicas tradicionais americanas, nas quais, segundo ela, muitas crianças não logram o êxito esperado pelo modelo.

De certa maneira, as aspirações e justificativas apresentadas por Mona identificam-se com o movimento que, para muitos autores, originalmente deflagrou a criação das *charters schools*. Segundo Wells (1993), em meados dos anos 1960, centenas de grupos de famílias em diferentes cidades americanas criaram escolas “livres” voltadas para o atendimento de necessidades específicas de grupos de crianças também específicos. No entanto, segundo a mesma autora, desde sua origem esse movimento apresentava contradições: se de um lado grupos reivindicavam sua ampliação como forma de combater a desigualdade e a exclusão presente no sistema escolar público tradicional (especialmente em relação aos afrodescendentes e demais grupos excluídos), de outro, setores conservadores apoiavam-se no mesmo movimento para aprofundar privilégios.

Em Washington, pós-reformas conservadoras na educação americana (KLEES, 2012), a perspectiva democratizadora desejada por parte de seus adeptos, parece ter sido limitada e enquadrada pela lógica contra a qual se instituiu, uma vez que as escolas disputam os alunos e são ranqueadas pelo desempenho que lograram em função de metas estabelecidas por elas e pelo DCPCSB.

O processo de publicização do desempenho das escolas para as famílias interessadas se dá a cada período de matrícula, durante o qual

organizações governamentais e não governamentais divulgam e distribuem aos interessados um guia no qual as escolas são identificadas com as cores vermelha (baixa performance), amarela (média performance) e verde (alta performance). Ainda que alertem para o fato de que a situação da escola pode ter se alterado após a impressão do guia, o material “qualifica” e hierarquiza as escolas.

As inscrições dos interessados são centralizadas e há, em data divulgada, uma espécie de “sorteio” para as vagas. Em Washington, no período que antecede a inscrição, organizações privadas que atuam junto às escolas *charters*, as próprias escolas e grupos de pais que defendem este modelo, organizam uma espécie de feira na qual as escolas apresentam suas propostas e perfis educacionais às famílias interessadas em matricular novos alunos.

O local da exposição é organizado em *stands* pagos por escolas, empresas que vendem seus serviços a essas escolas e pelas entidades que defendem mecanismos de *choice* na educação. Um recorrido por esses segmentos ilustra as diferenças entre as escolas: escolas “alternativas” que atuam em nichos específicos, escolas que buscam “excelência” e escolas que integram redes privadas geridas por EMOS.

Em 2013, a manutenção das classes de pré-escola aos anos iniciais do ensino fundamental na CME, etapas para a qual havia recebido autorização para oferecer vagas, se deu por meio do recebimento dos valores per capita e por doações e parcerias com uma rede de lanchonetes. Neste distrito, os salários, contratos de trabalho e perfis profissionais são estabelecidos entre os gestores das escolas e os profissionais contratados, não havendo regulação de qualquer natureza que os equipare aos profissionais das escolas públicas. No caso específico da escola aqui destacada, esses profissionais foram selecionados pela equipe gestora da escola e possuíam diferentes titulações universitárias, em sua maioria jovens, alguns oriundos de outros países e falantes de mais de uma língua.

A escola não possuía espaço externo e dividia com outra *charter* uma área de recreação cedida por entidade religiosa. As turmas eram pequenas (entre 10 e 12 alunos, aproximadamente) e muitas crianças participavam de atividades e situações de aprendizagem individualizadas.

Arrematando esta introdução à temática

Neste texto tivemos como intenção trazer para a pauta do debate acadêmico no Brasil um tema que tem orientado muitos programas educacionais nos EUA e que entre nós tem sido sugerido por diferentes instituições privadas com inserção na agenda educacional brasileira: as *charters schools*.

Em levantamento sobre publicações brasileiras no *SciELO* e Banco de Tese da Capes, referentes ao período de 1990 a 2012, que tenham adotado como palavras-chave (descritores) os termos *charter* ou *choice* associadas à educação, contactou-se a inexistência de publicações sobre a temática. No entanto, o que a literatura e os manuais consultados para esta pesquisa caracterizam por *charter*, como visto neste trabalho, pode englobar tanto escolas privadas subsidiadas por fundos públicos, quanto escolas públicas geridas por instituições privadas; as condições exigidas para que tais escolas sejam *charters* é que não haja cobrança de mensalidades ou matrículas, que operem segundo as normas estabelecidas pelos setores responsáveis e que possam ser escolhidas pelas famílias.

Nesses termos, não seriam as escolas “conveniadas” brasileiras, tão disseminadas e mesmo induzidas por diversos programas governamentais para o atendimento da educação infantil uma modalidade de *charter*? Não estaríamos a vivenciar essa experiência com outra designação e para a qual as desigualdades observadas são objetos de estudos e denúncias?

Políticas e programas de reforma educacional que sugerem a transferência da gestão de escolas públicas para o setor privado ou o financiamento público de escolas privadas tem se generalizado para muitos contextos. Sua proposição ocorre menos como alternativa democratizadora à centralização curricular na educação pública e, por conseguinte, à limitação que formatos por demais centralizados impõem ao atendimento criativo das especificidades de comunidades e dos interesses das faixas etárias atendidas pela escola básica; e mais como mecanismo de ampliação do mercado educacional. Essa ampliação dá-se tanto de forma direta (exoprivatização, como quer Stephen Ball) ou indireta (endoprivatização, nos termos do mesmo autor). No primeiro caso, trata-se da transformação

da escola pública estatal em instituição privada, que disputa no mercado alunos e subvenções. No segundo caso, assiste-se à criação de inúmeras empresas que circulam no âmbito das escolas *charters*, ofertando assessorias e *expertise* para a resolução de problemas para sua instalação e manutenção, situação relatada pela diretora entrevistada.

Ao estado é reservada a função reguladora por meio da aferição de desempenho via testes estandarizados ou verificação do cumprimento de metas, de maneira que a generalizam-se políticas de responsabilização. Também por esta razão a perspectiva de maior autonomia pedagógica é negada e substituída pelo que Lima (2011) denomina hiperburocratização.

Considerando o exposto e acentuando a necessária manutenção da educação como direito humano, acredita-se ser necessário estudos que se debrucem sobre a natureza e as consequências para a extensão do direito à uma educação de qualidade de todos programas governamentais que transfiram a gestão da educação para setores privados.

Referências

ADRIÃO, T. Privatização da educação no Brasil: estratégias de regulação pelo setor privado da educação obrigatória. In: JEFFREY, D.; AGUILAR, L. *Balanço da Política Educacional Brasileira (1999-2009)*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 1-19.

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. In: _____. *Currículo Sem Fronteiras*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 2 Jun. 2014.

ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, Vera (Coord.). *Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna GOIANIA: FUNAP; RECIFE: ANPAE*, 2013. p.1-163.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Cadernos do MARE*, Brasília, n. 15, 1998. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno15.PDF>. Acesso em: 10 set. 2013.

DCPCSB. *Annual Report*, 2013. Disponível em: <http://www.dcpcsb.org/data/files/2013_annualreport.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2013.

DI PIETRO, M. S. Z. *Parcerias na administração pública – concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas*. São Paulo: Atlas, 2006.

HARVEY, D. *O neoliberalismo história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2005.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003.

HOJE EM DIA. *Inauguração de uma unidade municipal de educação infantil – UMEI em BH*. Disponível em: <<http://www.hojeemdia.com.br/inaugurac-o-de-uma-unidade-municipal-de-educac-o-infantil-umei-em-bh>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

JUNQUILHO, G. S. Reforma gerencial o “gerente caboclo” frente os desafios da reforma do Estado no Brasil. CONGRESO INTERNACIONL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACION PÚBLICA, 7., 2002, Lisboa. *Anais ...* Lisboa, 2002. p. 1-23.

KLESS, S *et al.* *The World Bank and education. Critiques and alternatives*. Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers, 2012.

LIMA, L. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 8-26, out./dez, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao>>. Acesso em: 06 Set. 2013

MATIAS-PEREIRA, J. Administração pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Européia. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 61-82tt: 12 set. 2008.

MATHIS, J.; JIMERSON, L. *A Guide to Contracting Out School Support Services: Good for the School? Good for the Community?* Março, 2008. Disponível em: <http://greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Mathis_ContractingOut.pdf>. Acesso em: 23 Jul. 2011.

MURPHY *et al.* *Pathways to privatization in education*. London: Ablex Publishing corporation, 1998.

WHITTLE, C. *Commentary*. Disponível em: <http://www.forbes.com/2008/01/22/solutions-education-whittle-oped-cx_sli_0123whittle.html>. Acesso em: 20 Ago. 2011.

NATIONAL ALLIANCE FOR PUBLIC CHARTER SCHOOLS. *Details from the Dashboard: Charter Schools by Geographic Region*. Disponível em: <http://www.publiccharters.org/data/files/Publication_docs/Geographic%20Location%20Details%20from%20the%20Dashboard%20Report_20120224T143955.pdf>. Acesso em: 02 Nov. 2013.

OLIVEIRA, R. P.; GADELHA, C. G. Evolução da Educação e da Saúde. In: BACELAR, T.; JATOBÁ, J.; SOUZA, A. V.; ARAÚJO, T. P. (Org.). *Projeto Brasil 2003-2010: Trajetórias e desafios*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010, p. 59-126, v. 1,

PERONI, V. M. V. As Relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 13, p. 234-255, maio/ago. 2013.

_____. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

REZENDE, F. da C. O ajuste gerencial e seus limites: a falha seqüencial em perspectiva comparada. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, v. 16, supl. ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104>. Acesso em: 12 set. 2013.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação e Sociologia*, Campinas, v. 33, n. 121, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Out. 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, Out. 2009.

WELLS, A.; STUART *et al.*, *Beyond the Rhetoric of Charter School Reform, A Study of Ten California School Districts*, Los angeles: UCLA Charter School Study, 1998.

WELLS, A. S. *Time to choice*. America at the crossroads of school choice policy. New York: Hill & Wang Pub; English Language edition, 1993.

Data de registro: 22/01/2014

Data de aceite: 19/02/2014

PERMUTAS NACIONAIS

1. **Acta Científica.** Instituto Adventista de Ensino. São Paulo – SP.
2. **Ágora Filosófica.** Universidade Católica de Pernambuco; Biblioteca Central. Recife – PE.
3. **Aisthe: revista de estética.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
4. **Anais de Filosofia.** Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei – MG.
5. **Análise & Síntese.** Faculdade São Bento da Bahia. Salvador, BA.
6. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
7. **Anos 90.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre – RS.
8. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação.** Universidade Estadual do Sudoeste. Vitória da Conquista – BA.
9. **Arius.** Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande – PB.
10. **Bolema.** Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Departamento de Matemática. Rio Claro – SP.
11. **Boletim Paulista de Geografia.** Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Regional de São Paulo. São Paulo – SP.
12. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
13. **Caderno de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Recife – PE.
14. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas.** UNICENTRO Newton Paiva. Belo Horizonte – MG.
15. **Caderno de Pesquisa Discente.** Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas – RS.
16. **Cadernos ANDES.** Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília – DF.
17. **Cadernos de Campo.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudo. Nietzsche. São Paulo – SP.

18. **Cadernos de Ciências Sociais.** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
19. **Cadernos de Educação.** Universidade de Cuiabá. Cuiabá – MT.
20. **Cadernos de Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Pelotas – RS.
21. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
22. **Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
23. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
24. **Cadernos de Tradução.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
25. **Cadernos IPPUR/UFRJ.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro – RJ.
26. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
27. **Cadernos Pedagógicos e Culturais.** Fundação Brasileira de Educação. Niterói – RJ.
28. **Cadernos Pet Filosofia.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
29. **Cênica.** Laboratório do Ator. Campinas – SP.
30. **Ciência & Educação.** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru – SP.
31. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
32. **Ciência e Cultura.** Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo – SP.
33. **Cognitio.** Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.

34. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
35. **Comunicarte.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
36. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
37. **Consciência.** Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos. Palmas – PR.
38. **Dialogia.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
39. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
40. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
41. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
42. **Eccos.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
43. **Ecos Revista.** Universidade Católica de Pelotas. Escola de Comunicação Social. Pelotas – RS.
44. **Educação & Mudança.** Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão. Anápolis – GO.
45. **Educação.** EDIPUCRS - Pont. Univ. Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
46. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
47. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
48. **Educação em Debate.** Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE.
49. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
50. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
51. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
52. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
53. **Educação UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.

54. **Educação: revista do Centro de Educação.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
55. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
56. **Educativa.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
57. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
58. **Entretexos.** Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR.
59. **Ensaio.** Revista de Pesquisa em Educação em Ciências. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. BH – MG.
60. **Episteme.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências. Porto Alegre – RS.
61. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
62. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
63. **Espaços da Escola.** Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí – RS.
64. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
65. **Estudos de Psicologia.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
66. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
67. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
68. **Estudos Portugueses e Africanos.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP.
69. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
70. **Ethica.** Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro – RJ.
71. **Ética & Filosofia Política.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Filosofia. Juiz de Fora – MG.

72. **Filosofia UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.
73. **Fórum Crítico da Educação.** Instituto Superior de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro – RJ.
74. **Fragmentos de Cultura.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
75. **Gestão em Ação.** Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA.
76. **Grifos.** Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó – SC.
77. **História da Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS.
78. **Humanas.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
79. **Humanidades.** Universidade de Brasília. Brasília – DF.
80. **Humanistas.** Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Belém – PA.
81. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
82. **Ícone.** UNITRI Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia – MG.
83. **Ide.** Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. São Paulo – SP.
84. **Idéias.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas – SP.
85. **Ilha do Desterro.** Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca. Florianópolis – SC.
86. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
87. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
88. **InterAÇÕES; cultura e comunidade.** Faculdade Católica de Uberlândia. Uberlândia – MG.
89. **Interações: estudos e pesquisas em psicologia.** Universidade São Marcos. São Paulo – SP.
90. **Interface.** Universidade Estadual Paulista. Fundação UNI Botucatu. Botucatu – SP.
91. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS.

92. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
93. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.
94. **Leopoldianum.** Universidade Católica de Santos. Santos – SP.
95. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
96. **Logos.** Universidade Luterana do Brasil. Canoas – RS.
97. **Lugar comum.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
98. **Lumen Veritatis.** Faculdade Aautos do Evangelho. São Paulo – SP.
99. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
100. **Matraga.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
101. **Mimesis.** Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP.
102. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
103. **Movimento.** Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ.
104. **Multiciência.** Associação das Escolas Reunidas. São Carlos – SP.
105. **Numen.** Revista de Estudos e Pesquisa da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião. Juiz de Fora – MG.
106. **Paradoxa.** Universidade Salgado de Oliveira. São Gonçalo – RJ.
107. **Perspectiva Filosófica.** Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Filosofia. Recife – PE.
108. **Philosophica.** Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE.
109. **Presença Filosófica.** Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos. Rio de Janeiro – RJ.
110. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
111. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.

112. **Prismas da Educação.** Instituto Superior de Educação La Salle. Niterói – RJ.
113. **Proposta.** Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. Rio de Janeiro – RJ.
114. **Psicologia em Estudo.** Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR.
115. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Brasília – DF.
116. **Psicologia: Teoria e Prática.** Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP.
117. **Psychê.** Universidade São Marcos. São Paulo – SP.
118. **Quaestio.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
119. **Reflexão.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
120. **Reflexão e Ação.** Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul – RS.
121. **Relações Humanas.** São Bernardo do Campo – SP.
122. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
123. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
124. **Revista Brasileira de Filosofia.** Instituto Brasileiro de Filosofia. São Paulo – SP.
125. **Revista Brasileira de Musicoterapia.** União Brasileira das Associações de Musicoterapia. Rio de Janeiro – RJ.
126. **Revista da Academia Nacional de Musica.** Academia Nacional de Musica. Rio de Janeiro – RJ.
127. **Revista da Escola de Enfermagem da USP.** Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem. São Paulo – SP.
128. **Revista da FAGED.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador – BA.
129. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
130. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência.** Museu de Astronomia e Ciências Afins. Rio de Janeiro – RJ.

131. **Revista de Comunicação.** Agora Comunicação Integrada. Rio de Janeiro – RJ.
132. **Revista de Divulgação Cultural.** Fundação Universidade Regional de Blumenau. Blumenau – SC.
133. **Revista de Educação AEC.** Associação de Educação Católica do Brasil. Brasília – DF.
134. **Revista de Educação do COGEIME.** Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. São Paulo – SP.
135. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
136. **Revista de Estudos Universitários.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
137. **Revista de Extensão.** Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários. João Pessoa – PB.
138. **Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde.** Universidade Estadual Paulista. Marília. – SP.
139. **Revista de Filosofia.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
140. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
141. **Revista de Nutrição.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
142. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
143. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
144. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
145. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
146. **Revista Filosófica Brasileira.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro – RJ.
147. **Revista Ideação.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Departamento de Ciências Humanas e Filosofia. Feira de Santana – BA.

148. **Revista Latino-Americana de Enfermagem.** Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto – SP.
149. **Revista Pedagógica.** Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó – SC.
150. **Revista Tecnologia da Informação.** Taguatinga – DF.
151. **Rhema.** Instituto Teológico Arquidiocesano Santo Antonio – ITASA. Juiz de Fora – MG.
152. **Saúde, Sexo e Educação.** IBMR - Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação. Rio de Janeiro – RJ.
153. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
154. **Sementes cadernos de pesquisa.** Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA.
155. **Serie-Estudos.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.
156. **Signos.** UNIVATES. Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior. Lajeado – RS.
157. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
158. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
159. **Sociedade em Debate.** Universidade Católica de Pelotas. Escola de Serviço Social. Pelotas – RS.
160. **Sofia: Revista de Filosofia.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.
161. **Studium: Revista de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Biblioteca. Recife – PE.
162. **Symposium.** Universidade Católica de Pernambuco. Biblioteca Central. Recife – PE.
163. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba – PR.
164. **Tempo da Ciência.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – PR.
165. **Tempo e Presença.** Koinonia. Rio de Janeiro – RJ.
166. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.

167. **Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Maringá – PR.
168. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
169. **Thot.** Associação Palas Athena do Brasil. São Paulo – SP.
170. **Tópicos Educacionais.** Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Recife – PE.
171. **Tradução & Comunicação.** Centro Universitário Ibero-Americano. São Paulo – SP.
172. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
173. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.
174. **Zetetike.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas – SP.

PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Acontecimiento.** Instituto Emmanuel Mounier. Madrid, Espanha.
2. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universitat Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
3. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
4. **Análise Social.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
5. **Analogia Filosófica; Revista de filosofia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
6. **Anamnesis: Revista de Teologia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
7. **Anthropos.** Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques, Venezuela.
8. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
9. **Boletín.** CINTERFOR. Montevideo, Uruguai.
10. **Brasilien Dialog.** Institut Für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
11. **Chakana.** Missio Missionswissenschaftliches Institut Missio. Aachen, Deutschland.
12. **Colonial Latin American historical review: CLAHR.** University of New Mexico. Albuquerque, Novo México.
13. **Communication & Cognition.** Ghent, Belgium.
14. **Communio: Commentari Internationales de Ecclesia et Theologia.** Sevilla, Espanha.
15. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
16. **Contextos.** Universidad de León. León, Espanha.
17. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
18. **Convivium.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
19. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.

20. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
21. **Cuadernos Salmantinos de Filosofia.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
22. **Cuadernos sobre Vico.** Universidad de Sevilla. Sevilla, Espanha.
23. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.
24. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
25. **Dialectica.** Universidad Pedagogica Experimental Libertador. Rubio-Tachira, Venezuela.
26. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagogico de Maracay. Maracay, Venezuela.
27. **Dialogo Cientifico.** Zentrum fur Wissenschaftliche Kommunikation Mit Ibero-America, Centro de Comunicacion Cientifica. Tubingen, Alemanha.
28. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
29. **Diálogo Político.** Fundación Konrad Adenauer. Buenos Aires, Argentina.
30. **Diánoia.** Anuario de Filosofia. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
31. **Discusiones Filosóficas.** Universidade de Caldas. Manizales, Colômbia.
32. **Disenso.** Disenso. Buenos Aires, Argentina.
33. **Docencia.** Universidad Autonoma de Guadalajara. Guadalajara, Mexico.
34. **Educacion.** Zentrum fur Wissenschaftliche Kommunikation Mit Ibero-America. Centro de Comunicacion Cientifica. Tubingen, Alemanha.
35. **Educación.** Universidad de Costa Rica, Sistema de Bibliotecas, Documentacion e Informacion; Unidad de Selección y Adquisiciones - Seccion de Canje. San José, Costa Rica.
36. **Education In Science.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.

37. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
38. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
39. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
40. **Estudios Filosóficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
41. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe.** Universidad de Tel Aviv, Escuela de Historia. Tel Aviv, Israel.
42. **Ethos.** Instituto de Filosofia Practica. Buenos Aires, Argentina.
43. **Extramuros.** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion; Sistema de Bibliotecas. Santiago de Chile, Chile.
44. **Florensia.** Bollettino del Centro Internazionale di Studi Gioachimiti. Florensia, Italia.
45. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
46. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
47. **Hipsipila: revista cultural de la Universidad de Caldas.** Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
48. **Horizons philosophiques.** College Edouar-Montpetit. Quebec, Canadá.
49. **Huellas: revista de la Universidad del Norte.** Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
50. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
51. **Idea: Revista de la facultad de ciencias humanas.** Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
52. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
53. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
54. **Ila.** Informationsstelle Lateinamerika. Bonn, Deutschland.
55. **Impacts.** Université catholique de l'Ouest. Angers, França.
56. **In Itinere.** Universidad Fasta. Mar del Plata, Argentina.
57. **Inovação.** Ministerio da Educação. Instituto de Inovação Educacional . Lisboa, Portugal.
58. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.

59. **Intersticios.** Universidad Intercontinental. Tlalpan, México.
60. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. Madrid, Espanha.
61. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
62. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
63. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
64. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
65. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
66. **Logos: anales del Seminario de Metafísica.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
67. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
68. **Luso-Brazilian Review.** Luso-Brazilian review. Madison, WI.
69. **Matière l'esprit.** Universite de Mons-Hainaut. Mons, Belgica.
70. **Miscelánea Comillas.** Universidad Pontificia Comillas. Madrid, Espanha.
71. **New Frontiers in Education.** New Delhi, India.
72. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
73. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
74. **Paradigma.** Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. Maracay, Venezuela.
75. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Libreria Borja. Barcelona, Espanha.
76. **Perficit.** Colegio San Estanislao. Salamanca, Espanha.
77. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
78. **Primary Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
79. **Psychology.** Bowling Green. Ohio, EUA.
80. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
81. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
82. **Relea: Revista Latinoamericana de estudios avanzados.** Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Economicas Y Sociales. Caracas, Venezuela.

83. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
84. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N. Y.
85. **Revista Agustiniãna.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
86. **Revista Ciencias de la Educación.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
87. **Revista Critica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
88. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
89. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
90. **Revista de Ciências Humanas.** Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colômbia.
91. **Revista de Educação.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
92. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
93. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
94. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
95. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
96. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
97. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
98. **Revista de Pedagogia.** Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
99. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
100. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
101. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
102. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.

103. **Revista Historia de la Educacion Latinoamericana.** Sociedad de Historia de la Educacion Latinoamericana. Boyacá, Colombia.
104. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Michoacán, México.
105. **Revista Intercontinental de Psicología y Educacion.** Universidad Intercontinental, Facultad de Psicología. Tlalpan, México.
106. **Revista Interdisciplinaria Extensiones.** Universidad Intercontinental. Tlalpan, México.
107. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Eduacion. Rosário, Argentina.
108. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
109. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
110. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
111. **Revue Internationale de Philosophie.** Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Bélgica.
112. **Saber novohispano: anuario del Centro de Estudios Novohispanos.** Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, Mexico.
113. **Saber y Tiempo.** Asociación Biblioteca José Babini. Buenos Aires, Argentina.
114. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
115. **Sapere Aude.** Universidad Autonoma de Zacatecas. Zacatecas, México.
116. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
117. **School Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
118. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
119. **Studi di Estetica.** Bologna, Itália.
120. **Studi Sciacchiani.** Studi Editorial di Cultura. Genova, Itália.
121. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.

122. **Synaxis.** Catania, Itália.
123. **Synthesis Philosophica.** Filozofski Fakultet. Zagreb, Croasia.
124. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
125. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
126. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
127. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
128. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
129. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
130. **Universitas Philosophica.** Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Bogotá, Colombia.
131. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
132. **Varona.** Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona. Ciudad de la Habana, Cuba.
133. **Vela Mayor.** Anaya Educacion. Madrid, Espanha.
134. **Vocês.** Universidad Intercontinental. Escuela de Teología. Tlalpan, México.
135. **Volubilis: Revista de Pensamiento.** Centro Asociado de la Uned. Melilla, Espanha.
136. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
137. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.
138. **Zona Abierta.** Editorial Pablo Iglesias. Madrid, Espanha.

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação
Inep/MEC
Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal
Brasília – DF

Biblioteca Nacional
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Brasília – DF

Library of Congress Office
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colombiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos
“Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires – Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca – Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

MAISON DES SCIENCES DE L’HOMME
Paris – França

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics

Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre

Paris – France

The Philosopher's Index

Philosopher's Information Center

Ohio – U.S.A

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Filosofía y Humanidades

Córdoba – Argentina

INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).
12. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)

6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).
12. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).

12. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont répertoriés dans le:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Belgique (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).
12. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros, mestres, doutorandos e doutores, nas áreas de Educação e Filosofia, que serão destinados às seções de artigos, debates, entrevistas, comunicações, documentos, notícias de pesquisa, resenhas, resumos de teses e de dissertações. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado.

Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) co-autor(es), com a descrição da ocupação e vinculação profissional atual; a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. Antônio Gomes da Silva, Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço: Rua Afonso Pena, n° 20, apto. 102, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail:antonio.gomes@udi.com.br

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

O texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows.

O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas duplo, alinhamento justificado e fonte com corpo 12.

Os textos deverão conter resumos, um na língua de origem e outro em inglês e/ou francês, cada qual com no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, indicar três a cinco palavras-chave na língua de origem do texto e sua tradução em inglês e/ou francês, conforme o caso. Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas, documentos e traduções/30 páginas; debates e comunicações/15 páginas; notícias de pesquisa e resenhas/05 páginas; resumos de dissertações e de teses/ 01 página. É vedado que o autor submeta um texto concomitante à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos” (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor – ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, *Educação e Filosofia*, volume, nº, páginas). Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38400-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia/ Education and Philosophy accept for publication original works by Brazilian and foreign authors, who have a master's or a doctor's degree or students of a doctorate program, in the areas of Education and Philosophy, which will be directed to the sections of articles, debates, interviews, documents, reports on research, extended reports, summaries of theses and dissertations. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board.

Languages

Education and Philosophy publishes in Portuguese, German, Spanish, French, English and Italian.

Identification of author(s)

The main electronic file should bring no identification nor indirect clues that can lead to recognition of the author(s).

In a separate electronic file – Step 4. Upload supplementary files –, contributors should give the following information: the title of the work, full name of the author or authors, with a description of profession occupation and current institutional connection, the highest academic qualification and its corresponding university, as well as complete address for contact, following the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. Antonio Gomes da Silva. Professor of Philosophy of Education in the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Address: 20 Afonso Pena St., apt. 102, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Postal Code: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

Presentation of originals

Material for publication should be sent by electronic means in the site www.seer.ufu.br. The main file should contain only the originals, with no identification of the author or authors. The text must be presented in a recent version of the program *Word for Windows* and configured as A4 paper page size, double-spaced, justified margins and type font size 12.

The texts should bring summaries, one in the original language and another in English and/or French, each having a minimum of 50 and maximum of 150 words. Authors should also point out from three to five key words in the original language and in the translation in English and/or French, as may be the case.

Originals should have a maximum extension of: 30 pages for articles, interviews, documents and translations; 15 pages for debates and information; 5 pages for reports on research and extended reports; 1 page for summaries of dissertations and theses.

It is prohibited for an author to submit a text to *Revista Educação e Filosofia* and to another periodical at the same time under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Ethics and research with human beings

Foreign contributors who bring results of their own researches in which human beings had been employed are expected to follow the norms and regulations concerning research ethics of the country where they work and live in. In the case of collective papers, this stand for the main author.

Bibliographic references

Should contain at least the authors and texts cited in the work and presented at the end of the text in alphabetical order, following the current norms of ABNT or other coherent system recognized by the international scientific community. Collaborations that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect form will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by *Word for Windows* and appear at the foot of the page.

Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment

will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. All material destined for publication delivered and already approved by the magazine, will not be able to be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board.

Copyright and legal responsibility

The authors appearing in **Education and Philosophy** are the owners of their copyrights and are allowed to publish the same texts in another journal, under the condition of mentioning the reference to our original issue. Our Journal and its publisher are exempt of legal responsibility for the content of the texts, which falls to the author(s).

Complementary issues

Contributors will receive free of charge two copies for each issue containing their article. This amount of free copies is the same when two or more persons figure as co-authors of one text.

Contacts

Originals should be delivered by mail to:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2160, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Internet page: www.seer.ufu.br

E-mail: revedfil@ufu.br

Telephone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceptional situations and omissions will be decided by the Editorial Board

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS

Nature des collaborations

La Revue Éducation et Philosophie accepte pour publication des travaux originaux d'auteurs brésiliens et étrangers, maîtres, doctorants et docteurs, dans les domaines de l'éducation et de la philosophie sous forme d'articles, de débats, d'interviews, de communications, de documents, de recherches novatrices, de comptes rendus, de résumés de thèses, d'abrégés d'auteurs et de dissertations. Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions.

Idiomes

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

L'Identification de l'auteur(s)

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention **de l'auteur** de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées).

A l'étape quatre du processus d'inscription, l'auteur devra présenter un document supplémentaire (à part), en précisant le titre de l'article ainsi que le nom et prénom de l'auteur principal et/ou des éventuels coauteurs de cette contribution décrivant son *status* professionnel, son adresse (pour l'éventuel contact) et les renseignements relatifs à la qualification académique la plus haute constant le nom de l'institution ayant délivré son diplôme.

On cite par *exemple*:

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation -

Monsieur Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Parisdocteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris- Fr.

Adresse complète: 22, Rue d'Alsace - 25000 Besançon – FRANCE.

Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 – portable – 0033.6.87.88.12.10 –

Fax – 0033. 03.44.52.52.66

adresse mail : antonio.gomes@gmail.com.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : www.seer.ufu.br.

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisi en version récente du logiciel WORD FOR WINDOWS.

Le texte doit être présenté en format, A-4, en double interligne, justifié, et taille de police 12.

En complément, il doit être accompagné de deux résumés: l'un en langue d'origine et l'autre en langue étrangère, au choix, dont le nombre de mots oscillera entre 50 et 150 chacun en indiquant 3 à 5 mots clés.

Longueur maximale des travaux: Les articles, interviews, documents et traductions sont limités à 30 pages, pour les débats et les communications 15 pages, pour les recherches innovatrices, les comptes rendus et les résumés ou abrégés 8 pages et pour les résumés de dissertations ou de thèses, 1 page.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, à la fois, les envoyer à un autre périodique. S'il y a irrespect à cette norme, la Revue Education et Philosophie n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

Illustrations

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les « êtres humains. »

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions à propos des êtres humains, devront respecter les normes étiques en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

Références bibliographiques

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

Notes de bas de page

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue Éducation et Philosophie en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du numéro respectif de la revue Éducation et Philosophie indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Université Fédérale d'Uberlândia

Revue Éducation et Philosophie

Boîte Postale – 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38400-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br

Adresse électronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.



COMPOSER
gráfica e editora

Diagramação - Impressão - Acabamento

Av. Segismundo Pereira, 145 - B. Santa Mônica
Uberlândia - MG - Fone: (34) 3236-8611
www.composer.com.br

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

DADOS PESSOAIS

NOME:.....

ENDEREÇO:.....

CIDADE:.....UF:.....E-mail:.....

CEP:.....TELEFONE:.....

INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A):

FUNÇÃO EXERCIDA:.....

FORMA DE PAGAMENTO

FORMA DE PAGAMENTO: via GRU - Guia de Recolhimento da União

Link para emissão de GRU's referentes a pagamentos de assinaturas da revista Educação e Filosofia da UFU: http://www.gru.ufu.br/gru_simples.php?codigo_favorecido=154043&gestao=15260&codigo_recolhimento=28818-7&nro_referencia=2001

Ou pode ser gerada no site: [www.ufu.br / Serviços UFU / GRU / SERV COMERC LIVROS,PERIOD,MAT ESC ED E PUBLIC / VENDA REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA](http://www.ufu.br/Servicos/UFU/GRU/SERV_COMERC_LIVROS,PERIOD,MAT_ESC_ED_E_PUBLIC/VENDA_REVISTA_EDUCAÇÃO_E_FILOSOFIA).

1 ano - 2 n°s R\$25,00 e ganhe 2 cortesias 2 anos - 4 n°s R\$40,00 e ganhe 4 cortesias

Esta proposta só terá validade de termo de assinatura após a comprovação do pagamento da GRU.

Marque os exemplares de seu pedido: n° avulsos de edições anteriores, assinatura (edição atual e futuras)

Venda avulsa: R\$10,00 cada exemplar até o número 30 / R\$15,00 cada exemplar a partir do número 31

NÚMERO	QT.	SUBTOTAL	NÚMERO	QT.	SUBTOTAL	NÚMERO	QT.	SUBTOTAL	NÚMERO	QT.	SUBTOTAL
01		Ediç. esgotada	21/22		Ediç. esgotada	41			56		
02		Ediç. esgotada	23		Ediç. esgotada	42			Esp.v.28		
03		Ediç. esgotada	24		Ediç. esgotada	43			57		
04		Ediç. esgotada	25			44			58		
05/06		Ediç. esgotada	26		Ediç. esgotada	45			Esp.v.29		
07		Ediç. esgotada	27/28		Ediç. esgotada	46			59		
08			29			47			60		
09			30			48			Esp.v.30		
10/11			31			49			61		
12			32			50			62		
13			33			Esp.v.25			Esp.v.31		
14			34			51			63		
15			35			52			64		
16			36			Esp.v. 26			Esp.v.32		
17			37			53			65		
18			38			54			66		
19			39			Esp.v.27			Esp.v.33		
20			40			55					

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ _____ DATA: ____/____/____

Volume(s) assinado(s): _____ Ano(s): _____ Exemplares de cortesia: _____

Assinante: _____ Revista Educ. e Filos. _____

Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por correio ou fax.

Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica

Revista "Educação e Filosofia"

Bloco U - Sala 131 - CEP 38400-902 - Uberlândia - MG - Brasil - TeleFax: (34) 3239.4252

Email: revedfil@ufu.br - Home page: www.seer.ufu.br/index.php/educacaoefilosofia

Dossier: Giambattista Vico

La *Vita* di Vico “istorico” e filosofo

Fabrizio Lomonaco

Strategie interpretative e didattiche intorno alla *Vita* del Vico

Claudia Megale

Aspetti etici del rapporto mente-corpo nella *Scienza nuova*

Romana Bassi

Le finte persone del serio poema: sull’antropologia vichiana della “letteratura”

Stefania Sini

Vico e la scienza dei giganti: implicazioni per l’analisi della cultura brasiliana

Sertório de Amorim e Silva Neto

Dossiê: Educação pública como direito – desafios às políticas governamentais na América Latina

La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas

Myriam Feldfeber

A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento

Cesar Tello

Jefferson Mainardes

Educación feminina e inclusión social em Colombia a través del siglo XX

Martha Cecilia Herrera

Lo singular lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas

Maria Vieira Silva

Tania Aillón Gómez

A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática

Dalila Andrade Oliveira

O direito de aprender e a produção da qualidade na escola pública a partir da avaliação

Olenir Maria Mendes

Escolas Charters no EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública

Theresa Adrião



ISSN 0102-6801



9 770102 680004