



iiisue

ISBN: 978-607-30-5355-6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y
LA EDUCACIÓN

Vidal, D., Salvadori, M. A. B. y, Costa, A. L. (2021). Cultura e historia de la educación: diálogos con Michel de Certeau y E. P. Thompson. En M. E. Aguirre Lora (Coord.), *Desplazamientos: educación, historia, cultura* (pp. 59-94). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

CULTURA E HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN: DIÁLOGOS CON
MICHEL DE CERTEAU Y E. P. THOMPSON

Diana Vidal, Maria Angela Borges Salvadori y Ana Luíza Costa

Este capítulo* se propone explorar las relaciones entre cultura y educación desde un punto de vista histórico recurriendo a las aportaciones de dos autores: Michel de Certeau y Edward Palmer Thompson. A pesar de que las discusiones sobre educación no figuran como tema central en ambos autores, la cuestión emerge en algunos de sus escritos. Por otro lado, estos autores se han destacado cada vez más como referencia fundamental en los estudios sobre la escuela y la educación por parte de historiadores de la educación que acogen la perspectiva cultural como constitutiva de la experiencia de los sujetos y de las prácticas sociales.

Para discurrir sobre esta cuestión, el presente texto fue organizado en cuatro partes: en la primera nos detenemos en las razones que llevaron a De Certeau y a Thompson a preguntarse sobre la cultura en los años sesenta; en la segunda parte abordamos el concepto de cultura para Michel de Certeau y en la tercera llevamos a cabo el análisis del mismo concepto para E. P. Thompson. En los dos casos la reflexión se entrelaza con vertientes de la investigación en educación, a fin de poner en evidencia la utilidad del uso de esta categoría para los análisis históricos. Por último, trazamos aproximaciones y distanciamientos entre la concepción de cultura enunciada por los dos autores, con el objetivo de fortalecer los estudios en este campo.

* Traducción del portugués de Martha Isabel Leñero Llaca.

LA EMERGENCIA DE LA PROBLEMÁTICA DE LA CULTURA

En el momento exacto en que recordamos el “catártico” año de 1968, que se inició con la Primavera de Praga y que, se puede decir, tuvo su principal expresión en el mayo francés, sentimos el desafío de dialogar con dos historiadores profundamente implicados en esos “tiempos libertarios”.

Michel de Certeau y E. P. Thompson vivieron ese agitado y prometedor periodo que dejó marcas en su pensamiento y producción intelectual. Hombres de Europa occidental, nacidos en la década de los veinte, vivieron también la Segunda Guerra Mundial, en la que, de diferentes formas, estuvieron comprometidos en la lucha contra los totalitarismos. Al final de la guerra, miran una Europa que se reconstruye y levanta un muro que separa Oriente y Occidente. Vivieron el advenimiento de una “Edad de Oro”¹ y el miedo a un conflicto nuclear.

Nuestro ejercicio, al mirar a estos autores, sus obras y, en ellas, las posibilidades de diálogos con la cultura y la historia de la educación, estará inspirado en la forma en que ellos mismos miraron la historia. Así, nos encontraremos condicionadas por su propio tiempo, su cultura y su sociedad, así como por las reglas de su oficio, pero también por su carácter de agentes intelectuales y políticos como sujetos creativos que lograron promover importantes innovaciones en la historiografía, como parte de un profundo cambio de paradigma en las ciencias humanas. La cuestión de la cultura estuvo en el centro de sus obras y de ese cambio.

Usando su peculiar ironía, Thompson afirma en la *Miseria de la teoría...*, un intenso debate con Althusser, que “la experiencia, como se supone, constituye una parte de la materia prima ofrecida a los procesos de los discursos científicos de demostración. Pero también

1 E. Hobsbawm, *Era dos extremos. O breve século xx (1914-1991)*, 2008. Para los títulos, he seguido dos criterios: si la obra está únicamente señalada, sin edición específica, doy el título en español; si, en cambio, corresponde a una cita textual o alusión a un segmento de una edición específica en portugués, respeto la grafía en el idioma original. Por otro lado, cuando la obra está traducida también al español, anexo la referencia completa en este idioma junto a la original, en el listado de referencias que aparece al término del capítulo (N. de la T).

algunos intelectuales activos, sufren, ellos mismos, experiencias”.² En estas líneas iniciales, procuraremos comprender las razones que llevaron a nuestros autores a interrogarse sobre la cultura en los años sesenta guiándonos hacia el universo sociohistórico e intelectual en que vivieron sus experiencias.

En los años sesenta se guardaban en la memoria reciente los traumas de la Segunda Guerra Mundial y del Holocausto; las bombas nucleares sobre Hiroshima y Nagasaki, un gasto de más de dos billones de dólares en la “mayor apuesta científica de la historia de la humanidad”, según el presidente estadounidense Harry Truman, y 60 millones de muertos. Al tiempo en que la reconstrucción apostaba por la educación y por la cultura como instrumentos para la promoción del respeto a los derechos humanos y la paz entre los pueblos, expresados en la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas en 1948, el paradigma civilizatorio y sus principales instituciones como el Estado, la familia nuclear y la propia escuela eran puestos en cuestión.

Las contradicciones se profundizaban en el llamado “tercer mundo”, ya fueran colonias o excolonias europeas. Algunos países habían enviado sus soldados para luchar durante la Segunda Guerra, todos fueron atravesados por los discursos en defensa de la libertad y de la democracia contra el nazi-fascismo. Mientras tanto, en sus territorios, el autoritarismo, la opresión y la desigualdad no dejaban de ser un legado o un fruto de la presencia colonialista e imperialista.

La independencia de la India en 1947, la Revolución China en 1949, la Revolución Cubana en 1959, la libertad de Argelia en 1962, los procesos de reformas más o menos radicales en América Latina —de Goulart en Brasil a Allende en Chile— nos evocan la imagen creada por el cineasta brasileño Glauber Rocha: la tierra estaba “en trance”. Las luchas de liberación del “tercer mundo” producirían relecturas de las teorías marxistas, así como del propio cristianismo por la vía de la Teología de la Liberación.

2 *A miséria da teoria, ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*, 1981, p. 16.

Los “márgenes” en el interior de los centros capitalistas también se agitaban: los movimientos por los derechos civiles en Estados Unidos, sobre todo por los derechos de hombres y mujeres negras, los movimientos hippies y pacifistas en lucha contra la guerra de Vietnam, el movimiento feminista alrededor del mundo y las transformaciones que éste produjo en el campo intelectual. Para Robert Slenes, el cambio de paradigmas que se produjo en las ciencias humanas a partir de finales de los años sesenta estuvo relacionado con la emergencia de esa pluralidad de luchas protagonizadas por diferentes sujetos. De ahí el resultado de lo que el autor caracteriza como un descentramiento:

La experiencia europea/norteamericana dejó de ser el modelo para pensar la historia del resto de la humanidad. La relación entre “centro” y “periferia” en el mundo moderno fue radicalmente redefinida a partir de una perspectiva dialéctica, enfatizando la profunda interacción e interpenetración entre esos dos “extremos”. Paralelamente, en el imaginario de los investigadores, los “subalternos” (los “de abajo” en la pirámide social) ganaron voz, pensamiento estratégico y participación activa en el proceso histórico.³

Entre los “de abajo” que “tomaron la palabra”⁴ durante la década de los sesenta, podemos destacar a los jóvenes y a las mujeres. En su *Era de los extremos*, Eric Hobsbawm argumenta que el mejor abordaje para analizar la *revolución cultural* del siglo xx sería a partir de la familia y del hogar, o de la estructura de las relaciones entre los sexos y entre las generaciones. En ese sentido, Hobsbawm aborda los impactos de las reacciones al paradigma de la familia nuclear, de la liberación de la sexualidad femenina y de las relaciones homo-afectivas, la legalización y el aumento del número de divorcios, la venta de anticonceptivos y la información sobre el control de la natalidad. Observa también el crecimiento de una cultura juvenil

3 “A importância da África para as Ciências Sociais”, *História Social*, 2010, p. 20.

4 M. De Certeau *apud* D. Vidal, “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas”, en L. M. de Faria (comp.), *Pensadores sociais e história da educação*, 2005, p. 265.

fuerte que marca la emergencia de la juventud como “un agente social independiente”.⁵

La constitución identitaria de la juventud en la segunda mitad del siglo xx fue acentuada, según Hobsbawm, por un “abismo histórico” entre las generaciones nacidas antes de 1925 y las nacidas después de 1950. Una disección producida por eventos radicales y traumáticos como la Segunda Guerra Mundial, revoluciones y guerras de liberación colonial. En el caso europeo, la llamada “Edad de Oro” habría profundizado ese abismo:

¿Cómo podían comprender las y los jóvenes formados en una era de empleo pleno, la experiencia de 1930 o, al contrario, una generación más vieja entender a los jóvenes para los cuales un empleo no era un puerto seguro después de mares tempestuosos?⁶

Mientras tanto, el mundo seguiría, hasta la década de los setenta, gobernado por una gerontocracia mayoritariamente masculina: hombres que ya eran adultos al final, o incluso al inicio de la Primera Guerra Mundial.

No es extraño que los movimientos de 1968, que pusieron en cuestión las diferentes formas de autoritarismo “de derecha” o “de izquierda”, fueran desencadenados por jóvenes estudiantes en confrontación con las autoridades universitarias y familiares. En busca de una aproximación al mundo obrero, los estudiantes cuestionaron también el elitismo y el papel de la universidad en la reproducción de las estructuras sociales. Aun en los estados de bienestar social europeos, donde se había cumplido con universalizar la escolarización básica, no se podía hablar de igualdad cultural. En el que tal vez sea su único texto que aborda específicamente la temática educativa, Thompson comenta cuán arraigadas son las distinciones y jerarquizaciones sociales basadas en la cultura. En su histórico texto sobre la separación entre cultura erudita y cultura popular en la Inglaterra

5 *Era dos extremos...*, p. 317.

6 *Ibid.*, p. 322.

del siglo XVIII, y la separación entre la educación y la experiencia presente en nuestras sociedades hasta el día de hoy, apunta que:

Es, en la década de 1790, bajo el impacto de la Revolución Francesa, de los *Rights of Man* y de las reivindicaciones políticas por *égalité*, que la idea completa de la subordinación cultural se examina radicalmente. Es interesante observar que los reformadores avanzados de la época encontraban más fácil defender el programa político de igualdad —o sufragio de la población masculina— que descartar las actitudes culturales de superioridad.⁷

Una lucha se entablaba en el terreno de la cultura, con fuertes impactos en las formas de pensamiento y de producción intelectual del periodo. Para Stuart Hall, la llamada Modernidad tardía (la segunda mitad del siglo XX) se caracterizó por un descentramiento de las identidades modernas, o la fragmentación de paisajes culturales de clase, género, sexualidad, etnia, raza y nacionalidad “que, en el pasado, nos habían ofrecido sólidas localizaciones como individuos sociales”.⁸ Tal descentramiento estaría asociado a una serie de rupturas en el discurso del conocimiento moderno. El autor destaca, entonces, cinco grandes avances en la teoría social y en las humanidades ocurridos durante la Modernidad tardía: la reinterpretación de la teoría marxista a la luz de la noción de agencia de los sujetos; la relevancia adquirida por la teoría freudiana y su lectura por pensadores psicoanalíticos como Jacques Lacan; el trabajo del lingüista estructural Ferdinand Saussure y su relectura por filósofos modernos del lenguaje como Jacques Derrida; la genealogía del sujeto moderno producida por Michel Foucault, y el impacto del feminismo como crítica teórica y como movimiento social:

El feminismo forma parte de aquel gran grupo de “nuevos movimientos sociales” que emergieron en los años sesenta —el gran marco de la

7 “Educação e experiência”, en *idem*, *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*, 2002, pp. 19-20.

8 *A identidade cultural na Pós-Modernidade*, 2014, p. 10.

Modernidad tardía— junto a las revueltas estudiantiles, los movimientos juveniles contraculturales y antibelicistas, las luchas por los derechos civiles, los movimientos revolucionarios del “tercer mundo”, los movimientos por la paz y todo aquello que está asociado con “1968”. Lo que es importante retener de esos movimientos históricos es que: [...] se oponen tanto a la política liberal capitalista de Occidente como a la política “estalinista” de Oriente. Ellos afirmaban tanto las dimensiones “subjetivas” como las dimensiones “objetivas” de la política. Ellos sospechaban de todas las formas burocráticas de organización y favorecían la espontaneidad y los actos de voluntad política. [...] Todos esos movimientos tenían un énfasis y una forma *cultural* fuertes. [...] Reflejaban el adelgazamiento o el fin de la clase política y de las organizaciones políticas de masa con ellas asociadas, así como su fragmentación en diversos y separados movimientos sociales. Cada movimiento apelaba por la identidad social de sus detentadores [el género, la sexualidad, la raza/etnia, etc.].⁹

En ese escenario, la emergencia de la problemática de la cultura ofrece una alternativa al aprisionamiento de las estructuras. El terreno de la cultura sería un espacio en el que se podía expresar la agencia, el poder de los sujetos, su creatividad, sus formas de “consumo activo” aprehensibles en sus experiencias y prácticas cotidianas. Para Peter Burke, se trató de una reacción generalizada entre científicos sociales e historiadores que “bajo la bandera de la cultura” iban en contra “del determinismo asociado al análisis funcionalista, al marxismo, a los métodos cuantitativos y, como efecto de lo anterior, a la idea de ‘ciencia social’”.¹⁰

Pero ¿de qué acepción de cultura estamos hablando? Los autores que procuran hacer la historia de sus usos concuerdan en lo que se ha dicho respecto de la complejidad de este intento. Williams¹¹ e Eagleton¹² afirman que “*culture* [es] una de las dos o tres palabras más

9 *Ibid.*, p. 27.

10 *História e teoria social*, 2002, pp. 164-165.

11 *Palavras-chave. Um vocabulário de cultura e sociedade*, 2007, p. 117.

12 *A ideia de cultura*, 2000, p. 11.

complicadas de la lengua inglesa”. Burke habla de una “embarazosa gama de definiciones”.¹³

Según Raymond Williams, el término cultura, como sustantivo independiente, “proceso abstracto o producto de tal proceso sólo llega a ser importante al final del siglo XVIII, y no es común antes de mediados del siglo XIX”.¹⁴ En ese momento, era empleado como sinónimo de civilidad. Mientras tanto, ya en el siglo XIX había un desarrollo significativo en el debate alemán, donde la palabra *cultur*, prestada del francés, llega a ser escrita como *Kultur* y a expresar

culturas específicas y variables de diferentes naciones y periodos, pero también culturas específicas y variables de los grupos sociales y económicos al interior de una nación. Este sentido se desarrolló ampliamente en el movimiento romántico como alternativa al ortodoxo y dominante “civilización”.¹⁵

Es aún en el siglo XIX que el inglés Edward Tylor, en su *Primitive culture* (1870), fundará el sentido antropológico de cultura como modo particular de vida de un pueblo, un periodo o un grupo humano. Será, sin embargo, a mediados del siglo XX que la antropología cultural ampliará su influencia al conjunto de las humanidades y las ciencias sociales. Habrá, en el campo de las ciencias sociales y de la propia historiografía, un creciente interés en torno a temas como el de la cultura popular.

Al discutir la tendencia actual de los debates sobre cultura, Burke registra el recurso creciente a pensar en ella como un elemento activo y no pasivo. Ese mismo movimiento impulsa el rechazo de todo “determinismo”. Para el historiador inglés, “lo que ocurre en ese momento es que la atención recae sobre la resistencia popular al ‘sistema’, así como sobre la creatividad colectiva”.¹⁶ Lo que en general era tratado como hechos objetivos y absolutamente sociales

13 *História e teoria...*, p. 165.

14 *Palavras-chave...*, p. 118.

15 *Ibid.*, p. 120.

16 P. Burke, *História e teoria...*, p. 167.

como el género, la clase o la comunidad, es ahora considerado “culturalmente ‘construido’ o ‘constituido’”.¹⁷

Ya al final del siglo xx y principios del xxi, veremos el crecimiento o desarrollo —asociado a la importancia y repercusión de los debates sobre la cultura— de una nueva área de conocimiento: los estudios culturales. El término, creado por el crítico inglés Richard Hoggart, expresaba sus preocupaciones respecto de una línea de estudios que incluyera la cultura popular y obrera; preocupación compartida con E. P. Thompson y Raymond Williams, junto a quien formula la propuesta inicial para la fundación del Center for Literature and Contemporary Cultural Studies, creado en Birmingham en 1964:

Durante la década de los setenta, los estudios culturales estuvieron cada vez más interesados en la política cultural de la diferencia racial y sexual. [...] Durante los años ochenta y noventa, el arco de cuestiones políticas se expandiría, a fin de incluir la sexualidad, el multiculturalismo y el pos-colonialismo. [...] La clase social, preocupación central de Hoggart, Williams y Thompson, se volvió cada vez más marginal.¹⁸

Al discutir la idea de cultura y sus usos a lo largo de la historia, Terry Eagleton presenta el potencial existente en su dialéctica constitutiva:

Si el concepto se afirma contra el determinismo, está igualmente atento al voluntarismo. Los seres humanos no son meros productos de los medios circundantes, pero éstos tampoco son totalmente modelados por la arbitraria automodelación de los primeros. [...] La propia palabra “cultura” contiene una tensión entre hacer y ser hecho, racionalidad y espontaneidad, que censura el intelecto proveniente del Iluminismo tanto cuanto desafía el reduccionismo cultural del pensamiento contemporáneo.¹⁹

17 *Loc. cit.*

18 A. Miller, “Estudos culturais”, en R. Williams, *Palavras-chave...*, p. 422.

19 *A ideia...*, p. 15.

En ese sentido, los debates contemporáneos en torno a la cultura posibilitaron que intelectuales como Michel de Certeau e E. P. Thompson, sin abandonar sentidos fundamentales de las tradiciones de pensamiento en las que fueron formados, tales como la visión de las presiones ejercidas por el ser social sobre la conciencia social²⁰ o la perspectiva de que no existen sujetos exclusivamente individuales,²¹ promovieran transformaciones significativas en la historiografía y en las ciencias sociales en su conjunto.

COTIDIANO Y PRÁCTICAS CULTURALES

De hecho, los eventos que marcaron el mayo de 1968 en Francia tuvieron un gran impacto en la reflexión de Michel de Certeau, especialmente en lo que se refiere a la relación entre cultura y enseñanza. La cuestión fue tematizada, entre otros, en su artículo “La culture et l’enseignement”, publicado originalmente en 1972 en la revista *Projet* y después incluido en el libro *La culture au pluriel*, salido a la luz en 1974 en Francia.²²

El hilo conductor del análisis se asentaba en una pregunta fundamental acerca de la función de la enseñanza en la sociedad mediática. El diagnóstico de que la escuela no detentaba más el monopolio de la transmisión de la cultura o, en otras palabras, “no es más el centro distribuidor de la ortodoxia en materia de práctica social”,²³ hizo al autor escudriñar no sólo la trama sincrónica que enlaza la enseñanza y la cultura en la contemporaneidad, sino también sumergirse en los referentes diacrónicos, indagando en el pasado los

20 E. P. Thompson, *A miséria...*

21 M. De Certeau, *História e psicanálise. Entre ciência e ficção*, 2016.

22 La versión aquí utilizada (“A cultura e a escola”, en *idem*, *A cultura no plural*) se refiere a la publicación brasileña de 1995, traducción de la edición francesa revisada y ampliada en 1993. Para efectos de la discusión propuesta en este subtema no fue considerada la obra *La escritura de la historia*, de Michel de Certeau, lanzada en Francia en 1975 y en Brasil en 1982. Sobre la obra y su recepción en Brasil y, en particular, en la historia de la educación, véase D. Vidal, “Michel de Certeau...”, pp. 257-284.

23 M. De Certeau, “A cultura e a escola”, p. 129.

elementos activos de esa relación. En ambas vertientes, la confrontación entre lo oral y lo escrito, la relación pedagógica y la posición de los docentes emergieron como problemáticas de estudio.

El artículo se inicia propugnando por “pensar el francés (la lengua francesa) en plural”.²⁴ De Certeau denuncia lo que considera el mito de la unidad original asociado a la pureza de la lengua, congelada en los libros y propiedad de un estrato social. Para él, el privilegio concedido a la ortografía en las escuelas de Francia implica no sólo privilegiar el pasado y la inmovilidad del idioma, sino un distanciamiento entre el habla (realidad fundamental) y la escritura (simbolización secundaria). Su preocupación es restaurar la importancia de la oralidad en la enseñanza, puesto que reconoce, en la salvaguarda del fetiche de una lengua unitaria, concebida como “el buen francés” y asociada a la escritura, obstáculos para una iniciación cultural en las diferencias entre hablantes del francés. Lo que está en juego es la propuesta de insinuar un nuevo comportamiento cultural, permitir el intercambio cultural y “aceptar la explosión de la lengua en sistemas diversificados pero articulados”.²⁵

Esta discusión remite al autor a lo que considera como cuestión de fondo: la relación entre el contenido de enseñanza y la relación pedagógica. Si el ejemplo de la enseñanza del francés pone en evidencia la necesidad de una alteración en el contenido de enseñanza, ésta es insuficiente para promover la formación si no se asocia con el intercambio entre el profesor y el alumno, esto es, “la propia experiencia del francés como lenguaje y comunicación”.²⁶ A pesar de no haber una referencia directa en el texto, De Certeau parece retomar el artículo escrito en 1966 sobre Paulo Freire para la revista *Pédagogie*, en el cual se posicionaba a favor de una pedagogía que integrara la asimilación de conocimientos a la comunicación interpersonal. Sugiere que la escuela actúe como un laboratorio donde se puedan analizar los conflictos entre modelos culturales expresados en los contenidos de enseñanza, como es el caso de la enseñanza de

24 *Ibid.*, p. 123.

25 *Ibid.*, p. 125.

26 *Ibid.*, p. 127.

obras canónicas dentro de la cultura escolar y los usos orales de la lengua francesa. Preconiza: “aun cuando esa experiencia de laboratorio no ponga en orden los problemas de una sociedad, ella vuelve posible el *aprendizaje de procedimientos operatorios ya proporcionales a la situación global*, cuyas dificultades escolares constituyen un síntoma”.²⁷

Una de las implicaciones contenidas en esa línea de argumentación conduce necesariamente a consideraciones sobre la posición del profesor en el contexto escolar. Partiendo de una perspectiva histórica, De Certeau afirma que desde el siglo XVI los profesores se amparan en una doble referencia:

Una, en una ideología que mantenga en la enseñanza la posibilidad de una misión, de un evangelismo; la otra, en una fuerza, pues el docente no tiene otro poder sino aquel que tiene que ver con la organización de una sociedad. Este doble papel fue ejercido sucesivamente por la Iglesia, después por el Estado. Él revela la relación de una cultura “desinteresada” con un poder interesado.²⁸

En la actualidad, asevera, crece entre los docentes, mientras tanto, la sospecha de que el poder, en este caso el Estado, no los sustenta más. Simultáneamente, se procesa una pérdida de la referencia ideológica de la misión, representada otrora por la catequesis, la civilización o el patriotismo. El poder cultural se descoloca de la escuela, infiltrándose en la familia por las “pantallas de la televisión”.²⁹ Así, si en el pasado la escuela era el canal de la centralización del conocimiento, en el presente ella convive con la información que invade cotidianamente los hogares. Los docentes, afirma De Certeau, “ya no están en el centro de la cultura, sino en sus bordes”.³⁰ La proliferación de textos y de instituciones que promueven el aprendizaje, tales como organizaciones industriales, profesionales, sindicales o

27 *Ibid.*, p. 129, cursivas del original.

28 *Ibid.*, p. 135.

29 *Ibid.*, p. 138.

30 *Ibid.*, p. 139.

revistas profesionales, también compite con la cultura escolar y exhorta a que la escuela indague sobre su propia función social y a que los profesores se pregunten y se cuestionen sobre su propio papel.

En la base de esta argumentación está la crítica a una concepción monolítica de cultura que impide que “las actividades creadoras se vuelvan significativas” y se sustenta en la creencia de que las “conductas reales, ciertamente mayoritarias, son culturalmente silenciosas; no son reconocidas”. O, en otras palabras, el señalamiento de que la “cultura en singular se volvió una mistificación política”.³¹ Reconoce, mientras tanto, que es un “problema nuevo encontrarse delante de la hipótesis de una pluralidad de culturas, esto es, de sistemas de referencia y de significación heterogéneos entre sí”.³²

Seis años más tarde, al escribir el prefacio a la edición ampliada de *Culture au pluriel*, Michel de Certeau reflexionaba sobre lo que había transformado el libro. En su réplica, mencionaba otras investigaciones que se habían realizado para *L'invention du quotidien* y que habían articulado una mutación. Reconocía que, en *La cultura en plural*, los objetos de estudio habían sido las formas académicas, populares, marginales, imaginarias o políticas de la cultura; en cambio, en *La invención de lo cotidiano* pasará a la operatividad y a la virtuosidad de las prácticas comunes y corrientes.³³ O sea, ya no era lo plural lo que inquietaba a De Certeau, sino lo múltiple. Desviaba la mirada de las instituciones hacia los sujetos en sus artes cotidianas. Un nuevo concepto de cultura se presentaba: “la cultura puede ser comparada con este arte, condicionado por lugares, reglas y datos; ella es una proliferación de invenciones en espacios circunscritos”.³⁴ En *La invención de lo cotidiano* la afirmación era todavía más radical. De Certeau se revela contra una representación de los consumidores como receptores pasivos de contenidos distribuidos por los ideólogos del poder; por el contrario, percibía la apropiación como un ejercicio de rebeldía. Roger Chartier distinguiría el espacio que

31 *Ibid.*, p. 142.

32 *Loc. cit.*

33 M. De Certeau, *A cultura no plural*, p. 18.

34 *Ibid.*, p. 19.

se abre entre la emisión y la recepción de los mensajes como una “epistemología de la distancia”.³⁵

Esta nueva concepción de cultura impactaba la reflexión sobre la escuela y diseminaba lo que De Certeau denominó sociedad escrituraria. Esto puede verse en la evaluación que hacen Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard en el artículo “La invención de lo cotidiano: una lectura, usos”.³⁶ Para los autores, De Certeau efectuó una doble dislocación o desplazamiento. A los historiadores les recordaba que “no se puede leer directamente la alteridad cultural en la especificidad profusa de los objetos a ella destinados, pero sí en el uso que se hace de ellos”.³⁷ A los arqueólogos del poder les recordaba que “la irreductible reserva de estrategias (¿libertad?) de los hombres, incluso de los muy escolarizados, de inventar aplicando, en las reglas que normalizan las conductas, golpes no previstos que dislocan o anulan los efectos”.³⁸ Simultáneamente, al tomar el par lectura-escritura como modelo de tensión epistemológica que atraviesa el análisis de las culturas como prácticas, Michel de Certeau ofrecía una aproximación teórica tanto al paradigma de la apropiación (lectura), como al de la economía escrituraria (escritura), y en el centro de ambas se situaba la escuela moderna.

De acuerdo con el jesuita francés, en el siglo xviii³⁹ la ideología del Iluminismo concibió al libro como un instrumento capaz de reformar la sociedad, forjando lo que él denominó el “mito de la educación”, reforzado por la diseminación de la escolarización en los siglos subsecuentes. A pesar de los desplazamientos ocurridos a lo largo de los últimos 200 años, se mantuvo la creencia de que el sujeto era moldeado por los textos. En el pasado, eso implicaba al texto escolar; en el presente, a la propia sociedad en su forma urbana, industrial, comercial o televisiva concebida como texto. En los

35 “Estrategias y tácticas. De Certeau y las ‘artes de hacer’”, en *idem*, *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marin, 1996, p. 57.

36 *Projeto História*, 1998, pp. 29-41.

37 *Ibid.*, p. 30.

38 *Loc. cit.*

39 M. de Certeau, *A invenção. Artes de fazer*, 1994, p. 260 y ss.

dos casos, el pasaje de una arqueología escolar a una tecnocracia de los medios no eliminaba una interpretación del sujeto como consumidor pasivo de los bienes que son distribuidos.

Percibiendo en la sociedad escrituraria una homología entre los binomios producción-consumo y escritura-lectura, Michel de Certeau toma este último como metáfora para criticar al primero. Inicialmente, sostiene que la lectura es una actividad todavía desconocida y, al contrario de ser una práctica pasiva, se configura como una peregrinación por un sistema impuesto. Para el autor, toda lectura modifica su objeto. No hay, por tanto, una transparencia entre lo escrito y lo leído, no hay un sentido literal en la escritura. Este sentido sólo puede ser alcanzado como efecto del poder social de una élite, de un intérprete concebido como verdadero mediador. Puede ser éste, o el sacerdote o el profesor, o cualquier otro al que se le atribuya la legitimidad de lo leído. En su ausencia (o incluso en su presencia), el lector es un viajero y la lectura un ejercicio de “ubicuidad”. Así, en tanto la escritura acumula, reserva, resiste el paso de los años, la lectura no tiene garantías contra el tiempo. Por semejanza, lo mismo ocurre respecto de la producción y el consumo de bienes culturales. O sea, así como no hay lectura conformista, tampoco hay consumo pasivo.

Esta digresión se aproxima a lo que concibe como modelo polemológico,⁴⁰ es decir, de la guerra, del combate o del juego entre fuertes y débiles, entre estrategias y tácticas. Como estrategia, la escritura implicaría un nuevo modo de producción, de transformación y de reserva del lenguaje, que modifica el mundo que se constituye sobre una exclusión fundadora: el mundo de las voces y de la tradición, puesto que, en la economía escrituraria, la escritura vencedora es aquella asociada a la racionalidad, al discurso científico. Correspondería a la lectura una práctica de resistencia. No obstante, como

40 *El Diccionario...* de la Real Academia Española define a la polemología como el estudio científico de la guerra en tanto fenómeno social. La polemología (del griego πολεμος [polemos]-“guerra”, “conflicto” y λογος [logos]-“estudio”) es un término que proviene del griego *polemikós*, *polemiké*: “arte de la guerra”. Fue usado como neologismo por el sociólogo francés Gastón Bouthoul (1896-1970), quien propuso, a través de este término, el estudio sociológico de las guerras (N. de la T.)

aseguran Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, en la medida en que nuestra sociedad alfabetizada se amplía, la distancia entre lectura y escritura se reduce, al permitir a la escritura asumir una dimensión táctica, en la redacción de diarios personales, marginales, o sea, en la proliferación de una escritura privada, ella también concebida como resistente. La verdadera oposición se establece entre escritura y oralidad. En tanto la lectura se realiza como una cacería en un territorio ajeno, la oralidad se estructura de modo contrastante. Dicho de otro modo: “la disyunción leer-escribir se sitúa en el campo ‘escriturario’, ya lo presupone construido y en operación. En compensación, el par oralidad-escritura obliga a aprehender la escritura en su dimensión instauradora de un nuevo campo”.⁴¹

Si el modelo polemológico nos ayuda a analizar el par leer-escribir, para abordar la oralidad, Michel de Certeau recurre al modelo enunciado/enunciación. El acto de enunciar supone, para el autor, la realización del sistema lingüístico por un habla que actualiza sus posibilidades; una apropiación de la lengua por el locutor que habla; la implantación de un interlocutor, el contrato con alguien; la instauración de un presente, y la presencia del sujeto en el mundo. Hablar implica al mismo tiempo un uso de la lengua y una operación sobre ella; en el vocabulario decertoniano, es el lanzamiento de un *golpe*, el resultado de una astucia. La oralidad incluso puede ser comprendida a partir de un tercer modelo de análisis: la retórica. En ese modelo se hace uso del discurso para modificar la voluntad del otro. Se sirve de la pragmática de la lengua en función de una relación de poder. Su dominio puede remitir a figuras del lenguaje como la metonimia, la metáfora y la sinécdoque, entre otras.⁴²

Si la escuela o la enseñanza no están fuertemente tematizadas en *La invención de lo cotidiano* como en el texto incluido en *La cultura en plural*, esto no implica decir que Michel de Certeau no piense en la educación en esa obra, ni que las digresiones que ahí encontramos no sean útiles a la investigación sobre lo educativo o lo escolar. Al

41 A. Chartier y J. Hébrard, “A invenção do cotidiano: uma leitura, usos”, *Projeto História*, 1998, p. 38.

42 M. de Certeau, “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”, en M. I. Szmrecsanyi (comp.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (Anais do Encontro)*, 1985, p. 16.

contrario, al intercalar lo oral y lo escrito, encontramos claves de comprensión de las relaciones habituales en el salón de clases, por ejemplo, cuando directamente declara que

el niño escolarizado aprende a leer *paralelamente* a su aprendizaje del desciframiento y no gracias a éste [...] En otras palabras, solamente una memoria cultural adquirida de oído, por tradición oral, permite y enriquece por mucho las estrategias de interrogación semántica cuyas expectativas el desciframiento de un escrito afina, precisa o corrige.⁴³

O cuando indirectamente alerta que “desde la lectura del niño hasta la del científico, está precedida y posibilitada por la comunicación oral, innombrable ‘autoridad’ que los textos no citan casi nunca”.⁴⁴ La importancia de la oralidad es reiterada tanto en lo que concierne al universo cultural del que proviene el niño, cuanto en lo relativo a las relaciones pedagógicas que se instauran dentro de la escuela, lo que de cierta forma retoma de *La cultura en plural*. El remitir a una sociedad escrituraria también convoca al reconocimiento de la importancia de la escolarización en la propagación y perpetuación de una concepción del mundo y de la realidad fundada en la autoridad del texto y refractaria al universo de la oralidad, con consecuencias no siempre obvias, como los prejuicios contra los no escolarizados o analfabetos.

Aunque mencionado brevemente en ese artículo, el modelo polemológico puede contribuir a la elaboración de análisis sobre las prácticas instaladas dentro de la escuela por parte de los sujetos en tensas relaciones jerárquicas, en los debates emergentes en instantes de ausencia de poder, o en las imposiciones de fuerza que se derivan de disputas entre concepciones/conductas internas de la institución y las dinámicas de los grupos sociales. La propuesta revela el equilibrio inestable de la cultura escolar y suscita el cuestionamiento constante sobre los consensos y las disputas históricamente construidas por los sujetos que la habitan.

43 M. de Certeau, *A invenção...*, p. 263, cursivas originales.

44 *Loc. cit.*

Finalmente, es preciso destacar que subyace como preocupación, presente de forma distinta en las dos obras, la interrogante sobre la función social de la escuela y el papel del profesor en el mundo contemporáneo. Las consideraciones de uno u otro libro incitan a problematizar la cultura escolar en sus características y posibilidades en el juego no sólo de la tradición, sino en lo que se abre a la innovación de prácticas al incorporar aportes distintos de las culturas plurales o múltiples con las que conviven los sujetos dentro o fuera de los muros escolares como resultado de la interacción con la televisión (o la internet) y otros medios, con otros grupos profesionales, entre/intra campos del saber (o *contenidos*, como aparece en la formulación de 1974), y en la articulación dinámica de estrategias y tácticas movilizadas por estos sujetos en la vida cotidiana de las relaciones que promueven entre sí.

El impacto de la producción de De Certeau en Brasil fue más sustantivo en relación con el libro *La invención de lo cotidiano* (1980). Traducido al portugués en 1994, antecedió en un año a la publicación brasileña de *A cultura no plural* (1975), ocurrida apenas en 1995. Su alcance, sin embargo, no estuvo restringido a los artifices de la educación. Al contrario, abarcó campos diversos como la antropología, la arquitectura, la historia, el psicoanálisis, la comunicación, las artes y las ciencias sociales y políticas. La concepción de cultura manifestada en *La invención de lo cotidiano* permitió revisar los análisis sobre la recepción y el consumo y conferir significado a los trayectos errantes de los sujetos en territorios ajenos, como diría Michel de Certeau. Al valorar los pequeños actos y percibir rebeldías en escalas muy diminutas, el intelectual francés abrió nuevas perspectivas de análisis en las humanidades. En particular, el modelo polemológico, estructurado en la relación dinámica entre estrategias y tácticas, fue el que tuvo mayor acogida por parte de investigadores brasileños interesados en comprender la operatividad de las prácticas culturales y sus lógicas, a partir de una mirada sobre la cultura que la retoma como múltiple y constantemente reinventada.

En el ámbito de la educación ocurrió un proceso similar. No sólo la historia de la educación, sino también las investigaciones sobre currículum, disciplinas escolares, administración escolar, prácticas

escolares y educativas y formación docente, entre otras, se valieron de los aportes decertonianos para aplicarlos a estudios sobre la cultura o culturas escolares, y la participación de los sujetos-alumnos, profesores y administradores en las relaciones pedagógicas y escolares. Pueden encontrarse ejemplos en los trabajos de Fabiana Munhoz⁴⁵ acerca de las primeras profesoras de la Provincia de São Paulo en la primera mitad del siglo XIX; de Daniela Scarpa,⁴⁶ sobre las aproximaciones entre cultura escolar y cultura científica en la enseñanza de la Biología; o de André Paulilo,⁴⁷ en torno a las políticas públicas educativas en Río de Janeiro.

COSTUMBRE Y CULTURA

“Es posible que las personas hagan alguna cosa por sí mismas, además de aquello que la historia hace de ellas”.⁴⁸ La frase sintetiza la tesis a la cual Thompson dedicó toda su vida. En rechazo a los extremos del determinismo y del voluntarismo, persiguió el protagonismo de los sujetos —*agency*— por medio del estudio de la cultura de los trabajadores ingleses del siglo XIX y las décadas iniciales del XX, inclinándose sobre un conjunto heterogéneo de actos y situaciones sociales en los cuales esa cultura se materializaba; en la obra de Thompson la *agency* aparece como una acción posible en determinados contextos, resultante de la tensión entre la necesidad —relacionada con las condiciones materiales de la vida— y el deseo —vinculado con la moralidad y los sentimientos humanos.⁴⁹

En esta mirada sobre su trabajo, comenzamos por los últimos textos, publicados en los años noventa, en un contexto bastante di-

45 “Invenção do magistério público feminino paulista: mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo na trama de experiências docentes (1820-1860)”, 2018.

46 “Cultura escolar e cultura científica: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de biologia e na Biologia”, 2009.

47 *Políticas públicas de educação: a estratégia como invenção. Rio de Janeiro, 1922-1935*, 2015.

48 K. McClelland, “Introduction”, en H. J. Kaye y K. McClelland (eds.), *E. P. Thompson, critical perspectives*, 1990, p. 3

49 *Ibid.*, p. 1.

ferente de aquel en que fueron publicadas sus otras obras. Las discusiones acerca del posmodernismo dominaban vastas áreas del mundo académico y, para algunos, el historiador era reconocido como parte de una tradición inglesa valiosa, pero superada. Thompson parecía aún dispuesto a probar lo contrario, a despecho de su ya frágil salud. *Costumes em comum* fue lanzado en 1991; en 1993, año de su fallecimiento, fue publicado *Witness against the beast*, un estudio sobre William Blake y, en 1997, *Os românticos, a Inglaterra na era revolucionária* que en Brasil fue publicado por la editorial Civilização Brasileira en 2002. Estos libros recolocaron al autor en la escena historiográfica y, al menos los dos primeros, pueden ser vistos también como respuestas a las orientaciones de política neoliberal de Margaret Thatcher y su sucesor, John Major, dirigidas al combate de los movimientos sociales, al adelgazamiento de los sindicatos e, incluso, a la promoción de una reforma de la enseñanza que borraba las marcas de la historia social y la sustituía por la vieja historia factual de reyes, reinas y sus grandes logros, nacionalista y evidentemente elogiosa.⁵⁰

Costumes em comum es la obra donde las categorías “costumbre” y “cultura” aparecen más definidas, no sólo por incluir una presentación inicial de los términos, sino por analizar una serie de tradiciones y rituales de los trabajadores ingleses del siglo XVIII —venta de esposas, escarnios públicos contra individuos acusados de comportamientos inadecuados, valores morales ligados a la alimentación y al control de la distribución del tiempo en diversas actividades, entre otros— para comprobar la hipótesis de que es posible pensarlos, en la Inglaterra del siglo XVIII, como una “cultura tradicional rebelde”.⁵¹ Al mirar las prácticas consuetudinarias inglesas al momento en que eran amenazadas por las innovaciones provenientes de la industrialización, considera que la defensa de los derechos de la tradición fue una forma de resistencia. Se trata de un libro sobre la capacidad de esos trabajadores para negociar, recurriendo a

50 J. Fontana, “La evolución de E. P. Thompson”, *Mientras Tanto*, 2014, p. 31.

51 1998, p. 19.

la legitimidad de la tradición como estrategia para dificultar alteraciones a sus modos de vida.

En los artículos que componen el libro la noción de costumbre es más frecuente que la de cultura. Aunque se refiere a la “cultura plebeya” o a la “cultura de los trabajadores” o de grupos específicos de trabajadores, la costumbre está privilegiada como objeto de estudio, aprehendida como una práctica histórica. En cuanto a la “cultura popular”, Thompson nos alerta acerca de que la noción puede chocar con limitaciones y parálisis que le fueron impuestas por los folcloristas de finales del XVIII y principios del XIX,⁵² y exige cautela. En este sentido, muestra que la propia institucionalización de los estudios sobre folclore representa un borramiento de la memoria de esas luchas en la medida en que acciones repletas de intencionalidad son registradas como un montón de curiosidades, aisladas del tiempo y del espacio donde eran practicadas.

Descubrir en la costumbre más que pasividad y conservadurismo demanda, según el historiador inglés, una mirada distante de anacronismos y teleologías. Thompson mostró que las expectativas de aquellos estudiosos que esperaban encontrar en las acciones de los trabajadores del siglo XVIII embriones de propuestas revolucionarias eran equivocadas desde el punto de vista histórico e historiográfico, pero también demostró que recurrir a algo que en el pasado fuera considerado legítimo o auténtico, aunque dentro de relaciones sociales asimétricas, era una posible manera de resistir la avalancha de cambios que destruía sus antiguos modos de vida. Y si en un lugar luchaban por el derecho a cazar ciervos y en otro por el derecho a cortar madera del bosque, o aun por el de transmitir a los descendientes la posibilidad del uso de un molino en áreas señoriales, era menos porque estuvieran conformes con esa organización agraria y más porque sabían que al usarla podrían ser escuchados. La costumbre, por tanto, es dinámica y encuentra su sentido en los usos.

Algunos ejemplos aseguran esa manera de entenderla. Uno de ellos concierne a la herencia de la tierra y a lo que eso podía significar. Thompson muestra que el juicio sobre este tipo de herencia

52 *Ibid.*, p. 17.

como transmisión de un patrimonio, en el sentido de propiedad, de una generación a otra, no corresponde con lo que se practicaba en el siglo XVIII, por lo menos en muchas zonas de Inglaterra en las cuales lo que era transferido era el derecho de aprovechamiento de la tierra, sujeto a reglas, entonces vigentes, de control señorial. Se heredaba “un lugar en la jerarquía de derechos de aprovechamiento”⁵³ —permiso para que el ganado pastara en el bosque, por ejemplo— que dependía, a su vez, del mantenimiento de las costumbres. Y esto era importante y valioso, algo que garantizarse. De ahí que la resistencia a las prácticas capitalistas hacendarias se haya valido de la tradición.

Esta misma clave aparece en el artículo “A economia moral da multidão inglesa no século XVIII”, publicado por primera vez en la revista *Past and Present* en 1971 y vuelto a publicar con comentarios en *Costumes em comum*, en 1998. En el texto, Thompson analiza una serie de motines populares, a partir del conflicto entre lo que denomina “economía moral” y “economía de mercado”, mostrando que se trataba de una acción directa y organizada relacionada con el consenso sobre la inmoralidad de ciertas prácticas de mercado responsables de la carestía que ocasionaban profundos cambios de hábitos alimenticios y patrones de vida. Al demostrar que las amenazas de los amotinados resultaban en negociaciones, que muchos motines eran parcialmente tolerados por las autoridades, que los amotinados lograron regular los precios y que sellaban acuerdos que eran respetados, Thompson comprueba que esos movimientos fueron victoriosos, por lo menos hasta que el miedo al jacobinismo trajera la represión absoluta.⁵⁴ Los hombres y las mujeres envueltos en esos motines no eran revolucionarios, pero sabían articular elementos de su experiencia como resistencia al avance del capitalismo. Tampoco eran sólo bandos desesperados actuando desarticuladamente, movidos sólo por el hambre; sabían escoger objetivos, diferenciar entre productor e intermediario y recurrir a antiguas leyes, por ejemplo,

53 E. P. Thompson, “El entramado hereditario: un comentario”, en *idem*, *Agenda para una historia radical*, 2000, p. 57.

54 *Costumes em comum*, 1998, p. 196.

en cuanto a las tarifas del trigo, para hacer valer algún derecho. Era la experiencia y la moral las que orientaban sus acciones.

Su interpretación de la adhesión de los trabajadores a la religión metodista es bastante esclarecedora. Sin refutar completamente la tesis marxista del “opio del pueblo” y aceptando parcialmente la proposición weberiana sobre las adecuaciones entre el protestantismo y la burguesía, Thompson buscó otras explicaciones y, en *A formação da classe operária inglesa*, afirmó que los trabajadores adoptaron el metodismo también porque encontraron en las iglesias, en tiempos de itinerancia e incertidumbre, una comunidad que ayudaba a enfrentar la soledad y las dificultades; además de eso, analizó los diferentes tipos de milenarismo que fueron abrazados por los trabajadores metodistas esperanzados por un nuevo mundo sin injusticia, e identificó tendencias más o menos conservadoras. Avanzando entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, se detuvo en aquellos fieles disidentes, defensores del metodismo primitivo y laico, contrarios a la jerarquía oficial del clero, ligados al movimiento obrero, que llevaron a la organización de los trabajadores el mismo sentido de disciplina y justicia que estaba presente en la Iglesia, fortaleciéndola; la alienación y la desesperación dejan de ser las únicas explicaciones plausibles de esa adhesión.⁵⁵

Estos ejemplos ponen en evidencia la libertad con la cual Thompson tomó el marxismo, leyéndolo como una teoría de su tiempo y distanciándose de la ortodoxia y el pragmatismo que marcaban los trabajos de algunos de sus colegas de la academia o la militancia. Negándose a hacer de su trabajo una exégesis o un referente de las propuestas de Marx, miró a la cultura por fuera de los modelos mecánicos de la “infraestructura a la superestructura”, y de la “alienación a la conciencia”. La crítica más contundente a ese reduccionismo está en el texto dirigido a Althusser, *A miséria da teoria*, en el cual localizamos su esfuerzo por definir la “experiencia” articulada a la cultura. Como categoría de vínculo, capaz de superar los “si-

55 M. Löwy, “E. P. Thompson (1924-1993): a religião dos trabalhadores”, *História e Perspectivas*, 2014, pp. 295-311.

lencios de Marx”,⁵⁶ la noción de experiencia une el ser y el pensar, indisociables, ya se trate de un individuo o de un grupo social. Para Thompson, no existe experiencia que prescindiera del pensamiento y toda experiencia sólo existe porque es pensada y vivida como tal. Experiencia y cultura son conceptos de unión entre las determinaciones objetivas —materiales— en las cuales se encuentran los sujetos y sus posibilidades de intervención, vividas simultáneamente como acción, pensamiento y sentimiento. De ahí la importancia que él dio al estudio de la moral, de las costumbres y los valores de los trabajadores.

Thompson, al igual que Marx, fue un crítico férreo de la sociedad capitalista, aunque la tradición del romanticismo inglés está tan presente en los senderos de su historiografía como sus lecturas particulares del marxismo. Graduado inicialmente en Letras, su carrera de historiador provino de su admiración por William Morris,⁵⁷ cuyos libros usaba en sus clases nocturnas de literatura e historia. Para entender mejor a Morris, Thompson se convirtió en historiador y publicó un libro sobre él en 1955. Antes de eso, ya había escrito junto a su madre otro libro en homenaje a su hermano Frank, ejecutado durante la Segunda Guerra Mundial. Titled *There is a spirit in Europe: a memoir of Frank Thompson*, es un relato de vida de un héroe antifascista. Su carrera literaria cuenta también con una colección de poemas, *The heavy dancers*, y una novela, *The Skyas papers*, fechadas respectivamente en 1985 y 1988.⁵⁸

Lo anterior ayuda a comprender su preferencia por fuentes literarias, el estilo de su narrativa y el modo en que analiza las críticas que los trabajadores hicieron a los avances del capitalismo en el siglo XVIII. Thompson mostró que aquellos trabajadores no entendían el crecimiento económico como progreso social y que la defensa de la costumbre no debe ser vista simplemente como una disposición de retorno al pasado, o como un componente conservador o reaccio-

56 E. P. Thompson, *A miséria...*, p. 183.

57 E. P. Thompson, “An interview with”, en MARHO, *Visions of history*, 1983, p. 11.

58 Obras de Thompson citadas en J. Goode, “E. P. Thompson and ‘the significance of literature’”, en H. J. Kaye y K. McClelland (eds.), *E. P. Thompson...*, pp. 183-203.

nario. Del mismo modo, los poetas románticos, al escribir poemas bucólicos sobre la campiña inglesa en el momento en que la mercantilización de la tierra avanzaba y los campesinos eran expulsados, no estaban ciegos frente a las desigualdades existentes, sino que creaban una imagen idealizada como contrapunto a la ciudad capitalista y sus fábricas devoradoras de hombres.

En Brasil, a partir de la década de los ochenta, los análisis de Thompson sobre la costumbre y la cultura y sobre diferentes formas de resistencia se volvieron guías luminosas para la comprensión de procesos y episodios de la historia brasileña casi siempre relegados al olvido y considerados como exóticos o poco relevantes y, a su vez, ayudaron a renovar la historiografía nacional acerca del movimiento obrero, todavía caracterizado por la óptica del entreguismo de los sindicatos al Estado y, en consecuencia, por sus supuestos conformismo y pasividad.⁵⁹ Muy pronto la historia social inglesa contribuiría también a la renovación de los estudios sobre la esclavitud, animados por nuevas perspectivas contra las tradiciones de la supuesta suavidad de la experiencia brasileña, por un lado, y la cosificación, por el otro.⁶⁰ Viejos temas fueron revisitados y nuevos temas se colocaban frente a los historiadores, vinculados por la búsqueda de una “historia desde abajo”.⁶¹ Ejemplos fructíferos de este cambio de perspectiva son también los trabajos de Sidney Chalhoub sobre las visiones de libertad desde la trayectoria de un conjunto de personajes involucrados en procesos penales y de manumisión a través de los cuales el autor investiga su protagonismo en la compra y venta y la resistencia a la esclavitud, demostrando que las mujeres y los hombres negros, cautivos o no, desempeñaron un papel destacado en el proceso que condujo a la abolición.⁶²

59 M. B. Mattos, “A formação da classe operária inglesa: história e intervenção”, *Trabalho Necessário*, 2014, pp. 18-41.

60 S. Lara, “Escravidão no Brasil: um balanço historiográfico”, *LPH. Revista de História*, 1992, pp. 215-244.

61 I. G. Ramos, *Genealogia de uma operação historiográfica: E. P. Thompson, Michel Foucault e os historiadores brasileiros*, 2015, p. 289.

62 *Visões de liberdade*, 1990.

En cuanto al campo de la historia de la educación, es preciso reconocer que Thompson no hizo de la escuela uno de los temas centrales de su obra. No obstante, algunas observaciones sobre la escuela y la educación están pinceladas en sus libros. Del mismo modo, lo que él propone acerca de los conflictos en torno al control de la medición del tiempo, del choque entre valores de diferentes culturas, de las visiones y valores ligados a la escuela y a la educación por parte de diferentes grupos sociales, de la legislación como un campo de disputas, de las formas colectivas y compartidas del aprendizaje y de una educación política, son cuestiones que han sido retomadas por investigadores del área como herramientas para el análisis de aspectos del proceso de escolarización y para la ampliación de los objetos y temáticas que desde ahí pueden insertarse.

Bertucci, Faria Filho y Oliveira⁶³ escribieron sobre las potencialidades de ese diálogo y destacaron algunos escenarios: la ampliación de los estudios sobre formación más allá de la escuela; el tratamiento conferido a las categorías de cultura y experiencia, presentes en el debate educativo contemporáneo; los conflictos entre las culturas populares y la cultura escolar; y, como resultante, nuevas miradas a viejos problemas tales como el fracaso escolar y la indisciplina, entre otros aspectos. Ejemplos fructíferos son los trabajos de Rizzini y Schueler sobre las demandas de escolarización por parte de diferentes grupos sociales en la ciudad de Río de Janeiro;⁶⁴ las investigaciones de Marcelo Mac Cord acerca del lugar de la educación en el discurso y las prácticas de asociaciones mutualistas de Recife;⁶⁵ y, en la misma dirección, los análisis de Ana Luíza Jesus da Costa sobre

63 Edward P. Thompson, *história e formação*, 2010.

64 "Trabalho e escolarização urbana: o curso noturno para jovens e adultos trabalhadores na Escola Municipal de São Sebastião, Rio de Janeiro (1872-1983)", *Revista Brasileira de História da Educação*, 2017, pp. 89-115.

65 "Imperial Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais: mutualismo, cidadania e a reforma eleitoral no Recife", en M. Mac y C. H. M. Batalha (coords.), *Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)*, 2014, p. 153-191.

el “educar-se de las clases populares” a partir de fuentes producidas por asociaciones de trabajadores.⁶⁶

Otra contribución de Thompson se vuelve hacia el estudio de la legislación en general y la legislación educativa en particular. Este tema es central en *Senhores e caçadores...*,⁶⁷ que tiene como objeto de estudio la Ley Negra de 1753, creada para el “castigo más eficaz de personas perversas y mal intencionadas que usan armas y disfraces y practican agresiones y violencias a las personas y propiedades de los súbditos de su Majestad”.⁶⁸ Esta ley establecía la pena capital para decenas de delitos que, en general, incluían la cacería, la extracción, la portación de armas, daños a la propiedad, disfrazar la apariencia y amenazar. Al observar atentamente los delitos que la ley intentaba reprimir, Thompson encontró prácticas costumbristas de los habitantes del bosque de Windsor y de algunos distritos forestales próximos a Hampshire. Colocándose en contra de la idea de ley sólo como sinónimo de hegemonía del Estado, puso atención en detalles específicos de cada uno de esos lugares, sus configuraciones geográficas, las relaciones de las personas con las autoridades eclesiásticas y con la nobleza y así pudo concebir la ley como una arena o espacio de conflictos, y mostrar cómo una misma ley podía ser vista de diferentes maneras por parte de personas y grupos.

Al trabajar con la legislación, Thompson opera una modificación desde el lugar del análisis: no sólo es el Estado el que la instituye, sino que también se refiere al lugar a partir del cual fue pensada, a las circunstancias que le dieron origen, a los usos que se hicieron de ella y, al final, a las discusiones entre el dominio que opera la ley, el derecho y el poder arbitrario. Subraya el hecho de que lo jurídico es también un campo para la conquista de derechos, pues la legitimidad del Estado depende del reconocimiento de que la ley sea portadora de alguna forma de justicia; es a partir de esa diferencia entre el “dominio de la ley” y el “poder arbitrario” que se pueden

66 “Educação e formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX”, *Revista Brasileira de História da Educação*, 2016, pp. 123-154.

67 *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*, 1987.

68 *Ibid.*, p. 363.

reconocer en la legislación tanto el ejercicio de dominación como las pistas sobre la exigencia de alguna reivindicación. El texto legal, de este modo, puede convertirse en fuente para el conocimiento de proyectos educativos que estuvieran en juego y tuvieran que ser discutidos para que la ley pudiera considerarlos. Analizando diferentes casos de sujetos capturados por la Ley Negra, algunos absueltos, otros ejecutados, Thompson comprobó que los negros del bosque de Windsor no eran bandidos temerarios y que, en su defensa, alegaron estar practicando sólo aquello que antes era permitido, armando así una emboscada al ejercicio legítimo de la autoridad. Tal ruta puede despejar los estudios acerca de la legislación educativa, contribuyendo a la superación tanto de la visión de ley como dominio absoluto del Estado sobre la escuela y el trabajo docente, como de la inoperatividad e inercia de los profesores frente a los cambios.

Finalmente, consideremos la actuación de Thompson como profesor de adultos, faceta todavía poco conocida del historiador y tema del artículo “Educação e experiência”, que originalmente fue una charla ofrecida en Leeds, en 1968, y publicada póstumamente en *Os românticos...*⁶⁹ La presentación ocurrió durante la quinta conferencia anual del Albert Mansbridge Memorial, evento organizado por la Workers Education Association (WEA), institución que desde 1903 buscaba firmar convenios con departamentos de extensión cultural de diferentes universidades y con el movimiento sindical para la implantación de proyectos de educación de adultos. Entre 1948 y 1965 Thompson trabajó en el departamento de Extra Mural Studies de la Universidad de Leeds, como profesor de cursos libres para estudiantes adultos en los cuales enseñaba historia, ciencia política, relaciones internacionales y literatura inglesa. A la docencia se agregó la militancia por la universalización del derecho a la educación y una educación política de la clase trabajadora.⁷⁰

Para él, se trataba incluso de la posibilidad de aprender algo sobre la Inglaterra industrial y de “enseñar a personas que también

69 Pp. 11-48.

70 R. Fieldhouse, “Thompson: the adult educator”, en R. Fieldhouse y R. Taylor (eds.), *E. P. Thompson and the english radicalism*, 2013, pp. 25-47.

me enseñaran”.⁷¹ De acuerdo con su esposa, Doroty Thompson, una parte significativa de la investigación que dio origen a su libro más famoso —*La formación de la clase obrera en Inglaterra*— fue hecha en función de sus clases nocturnas.⁷² Thompson buscaba elementos para que los alumnos pudieran discutir su propia experiencia, rompiendo con una tradición inglesa de educación de adultos en la cual las clases estaban organizadas en una hora de lectura y una hora de discusión de temas variados y aleatorios. Buscó también recursos para mejorar el desempeño estudiantil, sustituyendo trabajos escritos en los que el resultado era insatisfactorio por la lectura e interpretación de fuentes documentales. Este ejercicio le brindó nuevos horizontes para pensar la experiencia de los trabajadores del pasado a partir de las miradas de los trabajadores del presente —especialmente esa mirada sobre las iniciativas creativas y autónomas de los trabajadores—, al mismo tiempo que ayudó a superar el problema de las evaluaciones.⁷³

El texto se inicia con una alerta: en la educación de adultos es imperativo considerar la experiencia que el alumno trae al salón de clases, así como la relación con el profesor, y es a partir de esta cuestión que él investiga el impacto de la emergencia de un sistema de educación formal sobre los trabajadores ingleses, entre finales del siglo XVIII y principios del XIX. Tomando la literatura romántica como fuente, e inquiriendo también sobre la trayectoria de los autores, Thompson demuestra cómo se generó un antagonismo entre el intelecto —el mundo de la escuela— y la experiencia, los aprendizajes prácticos y morales de la vida que los trabajadores traían al interior de la escuela:

Durante un siglo o más, la mayor parte de los educadores de la clase media no lograba distinguir el trabajo educativo del control social, y esto imponía con demasiada frecuencia una represión del valor de la experiencia de vida de los alumnos o su propia negación, tal como se

71 E. P. Thompson, “An interview...”, p. 13.

72 E. P. Thompson *apud* R. Fieldhouse, “Thompson: the adult...”, p. 37.

73 R. Fieldhouse, “Thompson: the adult...”, pp. 25-47.

expresaba en dialectos incultos o en las formas culturales tradicionales. El resultado fue que educación y experiencia heredada se oponían una a la otra. [...] Esa tensión todavía permanece.⁷⁴

El autor reafirma esa primera función de la escuela, controladora y moralizante, y el antiintelectualismo como una de las reacciones de los trabajadores frente a la negación del valor de su experiencia. Se engaña, entonces, quien crea que Thompson no reconoce el valor de la educación formal o las conquistas en términos del derecho a la educación. Los problemas que él plantea son de otro orden: primero, cómo conciliar educación y experiencia en la organización de contenidos y en la selección de métodos de enseñanza; segundo, cómo combatir el antiintelectualismo, entendiéndolo como respuesta a una educación excluyente y, finalmente, cómo pensar la educación como algo más que un instrumento de “movilidad social selectiva”⁷⁵ basado en la noción de mérito o fracaso personal.⁷⁶ Cincuenta años después, el conjunto de esos señalamientos parecen todavía hacer mucho sentido.

COMENTARIOS FINALES

En estas consideraciones finales, nos gustaría abordar un aspecto que, creemos, puede ser compartido entre estos dos historiadores. De Certeau y Thompson, seguramente, serían contrarios al uso canónico de sus conceptos y proposiciones, procedimiento muy distante de aquello que ellos mismos osaron hacer. Ciertamente hay más que el Canal de la Mancha para separar a estos dos historiadores que nacieron con sólo un año de diferencia, aunque también hay entre ellos muchas aproximaciones, tal vez más que aquellas que la vieja riña entre la historiografía francesa y la de la isla tradicionalmente permite identificar —incluyendo sus desplazamientos de ultramar—.

74 E. P. Thompson, “Educação e experiênciã”, p. 36.

75 *Ibid.*, p. 42.

76 *Ibid.*, p. 43.

Además del tiempo vivido, compartieron una atención a la vida de las personas comunes para reconocerles la condición de sujetos históricos. Dialogando con otros campos de conocimiento, Thompson y De Certeau encontraron en la cultura no sólo un objeto de investigación histórica, sino una nueva manera de interrogar el pasado.

Ambos pensadores fueron disidentes. Thompson, un disidente de la ortodoxia marxista, del Partido Comunista y de la propia carrera académica que construyó de manera intermitente; De Certeau, un jesuita que coqueteaba con temas como el psicoanálisis, el marxismo y la rebelión y que, aunque hubiera trabajado como profesor invitado en varias instituciones francesas de enseñanza superior y también de Estados Unidos como profesor titular, sólo en 1984, poco antes de fallecer, ingresó a la *École des Hautes Études en Sciences Sociales*.⁷⁷ Incluso ahí, según Elizabeth Roudinesco, “era considerado sospechoso por interesarse en cuestiones que no estaban en la línea”.⁷⁸ La disidencia contribuyó, epistemológicamente, a la producción de estos dos historiadores.

Como intentamos evidenciar, sus contribuciones no poseen un carácter de excepcionalidad o genialidad, y tanto sus obras como los modos de su apropiación no deben ser aislados de los contextos de conformación y circulación en que fueron dados a conocer. Como sugiere Norbert Elias,⁷⁹ la originalidad de los enunciados de Michel de Certeau y de E. P. Thompson debe situarse en un punto de convergencia entre las dimensiones de los cursos individuales de sus vidas y de las condiciones sociales e históricas que les ofrecieron las posibilidades, interdicciones y elecciones, un punto de partida que nos ayuda a entender quiénes fueron y qué escribieron, con quiénes se relacionaron y ante qué mundo se enfrentaron.

Sobre todo, hay en ellos una voluntad generosa de intentar comprender los afectos y las razones que envuelven las acciones de aquellos que, tradicionalmente, fueron los desacreditados de la historia,

77 D. Vidal, “Michel de Certeau...”, pp. 257-284.

78 Instituto Humanitas Unisinos, “Michel de Certeau era um pensador ‘incômodo’ e contestador”, en *Entrevista com Elizabeth Roudinesco*, 2017.

79 *Mozart, sociologia de um gênio*, 1995.

y para ello investigaron un repertorio de prácticas —cotidianas para el francés, costumbristas para el inglés— que, en una mirada telescópica, parece que tienen poco que decir sobre el cambio y la voluntad, pero que adquieren otras tonalidades en cuanto son analizadas en sus tramas diminutas. Dos historiadores que hicieron de lo particular y lo ordinario el centro de su atención; no despreciaron las relaciones de poder que rodean y “subalternizan” a los “de abajo”, pero tampoco se contentaron con repetir la historia de la dominación, y buscaron más bien aquello que tales sujetos ofrecían de inventiva y resistencia.

Transitando entre aportes teóricos distintos —el caso de De Certeau— o proponiendo lecturas originales y libertarias del marxismo —caso de Thompson—, estos dos grandes historiadores enseñan no sólo a reformular sujetos y objetos de estudio o incluso una nueva metodología de análisis que incide sobre las prácticas, costumbres y experiencias; sino que alertan, ante todo, sobre el equívoco de una apropiación ligera y mecánica de ese —o de cualquier otro— repertorio teórico e invitan a reconocer, en términos de una epistemología de la historia y de la historia de la educación, el valor de la libertad de pensamiento.

REFERENCIAS

- Bertucci, Liane Maria, Luciano Mendes de Faria Filho y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, *Edward P. Thompson, história e formação*, Belo Horizonte, UFMG, 2010.
- Burke, Peter, *História e teoria social*, São Paulo, Unesp, 2002.
- Costa, Ana Luíza Jesus da, “Educação e formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX”, *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 16, núm. 43, 2016, pp. 123-154,
- Chalhoub, Sidney, *Visões de liberdade*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard, “A invenção do cotidiano: uma leitura, usos”, *Projeto História*, núm. 17, 1998, pp. 29-41.

- Chartier, Roger, “Estrategias y tácticas. De Certeau y las ‘artes de hacer’”, en *idem*, *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, Buenos Aires, Manantial, 1996, pp. 55-72.
- De Certeau, Michel, *História e psicanálise. Entre ciência e ficção*, Belo Horizonte, Autêntica, 2016. [*Historia y psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*, México, Universidad Iberoamericana/ITESO, 2007.]
- De Certeau, Michel, “A cultura e a escola”, en *idem*, *A cultura no plural*, Campinas, Papirus, 1995, pp. 123-144. [*La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.]
- De Certeau, Michel, *A cultura no plural*, Campinas, Papirus, 1995.
- De Certeau, Michel, *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*, Petrópolis, Vozes, 1994. [*La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/ITESO, 2007.]
- De Certeau, Michel, “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”, en Maria Ivone Szmrecsanyi (comp.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (Anais do Encontro)*, São Paulo, USP, 1985, pp. 3-19.
- Eagleton, Terry, *A ideia de cultura*, Lisboa, Temas e Debates, 2000.
- Elias, Norbert, *Mozart, sociologia de um gênio*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995. [*Mozart: sociología de un genio*, Barcelona, Península, 1991 y 2002.]
- Fieldhouse, Roger, “Thompson: the adult educator”, en Roger Fieldhouse y Richard Taylor (eds.), *E. P. Thompson and the english radicalism*, Reino Unido, Manchester University Press, 2013, pp. 25-47.
- Fiske, John, *Understanding popular culture*, Londres, Routledge, 1989.
- Fontana, Josep, “La evolución de E. P. Thompson”, *Mientras Tanto*, núm. 122-123, 2014, pp. 22-35.
- Goode, John, “E. P. Thompson and ‘the significance of literature’”, en Harvey J. Kaye y Keith McClelland (eds.), *E. P. Thompson, critical perspectives*, Cambridge, Polity Press, 1990, pp. 183-203.
- Hall, Stuart, *A identidade cultural na Pós-Modernidade*, Rio de Janeiro, Lamparina, 2014.
- Hobsbawm, Eric, *Era dos extremos. O breve século xx (1914-1991)*, São Paulo, Companhia das Letras, 2008. [*Historia del siglo xx*, Buenos Aires, Crítica/Grijalbo/Mondadori, 1998.]

- Instituto Humanitas Unisinos, “Michel de Certeau era um pensador ‘incômodo’ e contestador”, en *Entrevista com Elizabeth Roudinesco*, 13 de mayo, 2017, <<http://www.ihu.unisinos.br>>, consultado el 11 de junio, 2018.
- Lara, Silvia, “Escravidão no Brasil: um balanço historiográfico”, *LPH. Revista de História*, vol. 3, núm. 6, 1992, pp. 215-244.
- Löwy, Michael, “E. P. Thompson (1924-1993): a religião dos trabalhadores”, *História e Perspectivas*, núm. especial, enero-junio, 2014, pp. 295-311.
- Mac Cord, Marcel, “Imperial Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais: mutualismo, cidadania e a reforma eleitoral no Recife”, en Marcelo Mac Cord y Claudio H. M. Batalha (coords.), *Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)*, Campinas, Unicamp, 2014, pp. 153-191.
- Mattos, Marcelo Badaró, “A formação da classe operária inglesa: história e intervenção”, *Trabalho Necessário*, año 12, núm. 18, 2014, pp. 18-41.
- McClelland, Keith, “Introduction”, en Harvey J. Kaye y Keith McClelland (eds.), *E. P. Thompson, critical perspectives*, Cambridge, Polity Press, 1990, pp. 1-11.
- Miller, Andrew, “Estudos culturais”, en Raymond Williams, *Palavras-chave. Um vocabulário de cultura e sociedade*, São Paulo, Boitempo, 2007, pp. 422-436.
- Munhoz, Fabiana Garcia, “Invenção do magistério público feminino paulista: mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo na trama de experiências docentes (1820-1860)”, tesis de doctorado en Educación, São Paulo, Faculdade de Educação-USP, 2018.
- Paulilo, André L., *Políticas públicas de educação: a estratégia como invenção. Rio de Janeiro, 1922-1935*, Campinas, Unicamp, 2015.
- Ramos, Igor Guedes, *Genealogia de uma operação historiográfica: E. P. Thompson, Michel Foucault e os historiadores brasileiros*, São Paulo, Cultura Acadêmica, 2015.
- Rizzini, Irma y Alessandra F. M. de Schueler, “Trabalho e escolarização urbana: o curso noturno para jovens e adultos trabalhadores na Escola Municipal de São Sebastião, Rio de Janeiro (1872-1983)”, *Revista*

- Brasileira de História da Educação*, vol. 17, núm. 44, 2017, pp. 89-115.
- Scarpa, Daniela Lopes, “Cultura escolar e cultura científica: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de biologia e na Biologia”, tesis de doctorado en Educación, São Paulo, Faculdade de Educação-USP, 2009.
- Slenes, Robert W., “A importância da África para as Ciências Sociais”, *História Social*, núm. 19, 2010, pp. 19-32.
- Thompson, Edward Palmer, “Educação e experiência”, en *idem*, *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, pp. 11-48.
- Thompson, Edward Palmer, *Os românticos, a Inglaterra na era revolucionária*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.
- Thompson, Edward Palmer, “El entramado hereditario: un comentario”, en *idem*, *Agenda para una historia radical*, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 45-86.
- Thompson, Edward Palmer, “A economia moral da multidão inglesa no século XVIII”, en *idem*, *Costumes em comum*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998, pp. 176-193. “Economía moral de la multitud inglesa en el siglo XVIII”, en *idem*, *Costumbres en común*, Barcelona, Crítica, 1995, pp. 239-293.
- Thompson, Edward Palmer, *Costumes em comum*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998. [*Costumbres en común*, Barcelona, Crítica, 1995.]
- Thompson, Edward Palmer, *Witness against the beast: William Blake and the moral law*, Reino Unido, Cambridge University Press, 1993.
- Thompson, Edward Palmer, *A formação da classe operária inglesa*, 3 vols., vol. 1, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. [*La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Crítica, 1989.]
- Thompson, Edward Palmer, *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. [*Los orígenes de la Ley Negra: un episodio de la historia criminal inglesa*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2010.]
- Thompson, Edward Palmer, “An interview with”, en MARHO, *Visions of history*, Reino Unido, Manchester University Press, 1983, pp. 5-26.

- Thompson, Edward Palmer, *A miséria da teoria, ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*, Rio de Janeiro, Zahar, 1981. [*Miseria de la teoría*, Barcelona, Crítica, 1981.]
- Vidal Gonçalves, Diana, “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas”, em Luciano Mendes de Faria Filho (comp.), *Pensadores sociais e história da educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2005, pp. 257-284.
- Williams, Raymond, *Palavras-chave. Um vocabulário de cultura e sociedade*, São Paulo, Boitempo, 2007.