



El currículo de paz: emancipaciones, resistencias y micropolíticas cotidianas¹

The Peace Curriculum: Emancipations, Resistances, and Everyday Micropolitics

MARROQUIN, Francy², GARCIA, Alexandra³, COSTA GOUVÊA, Tânia da⁴, DE ARAÚJO DIAS, Fernanda⁵

Marroquin, F., García, A., Costa Gouvêa, T. y de Araújo Dias, F. (2026). El currículo de paz: emancipaciones, resistencias y micropolíticas cotidianas. *RELAPAE*, (24), pp. 17-29.

Resumen

Este artículo se orienta a comprender cómo se produce el currículo de paz en contextos rurales y cómo se manifiestan las micropolíticas vinculadas a dicha producción, a partir de las narrativas (auto)biográficas de docentes. Para ello, se presenta inicialmente un panorama sobre la educación rural en Colombia y la directriz oficial denominada Cátedra de la Paz. Luego, se abordan los referentes teóricos y epistemológicos que permiten tensionar esa directriz y proponer el currículo de paz como una producción cultural situada. A través del diálogo con narrativas docentes, se identifican expresiones de micropolítica en el cotidiano escolar, revelando prácticas, decisiones y resistencias que configuran formas de educación comprometidas con la vida, la justicia social y la paz. Finalmente, se plantean comprensiones que, aunque surgen de una experiencia localizada, invitan a pensar la micropolítica escolar como un entramado vivo y dinámico, pertinente para otros escenarios latinoamericanos, donde cada escuela, desde su cultura local, produce saberes, emancipaciones y resistencias.

Palabras Clave: educación para la paz, educación rural, cotidianos en educación, currículo, micropolítica.

Abstract

This article aims to understand how the peace curriculum is produced in rural contexts and how the micropolitics linked to this process are manifested, based on the (auto)biographical narratives of teachers. To this end, it first presents an overview of rural education in Colombia and the official curricular guideline known as the Cátedra de la Paz. Then, the article explores the theoretical and epistemological frameworks that allow for a critical reading of this directive and propose the peace curriculum as a situated cultural production. Through dialogue with teachers' narratives, expressions of micropolitics in everyday school life are identified, revealing practices, decisions, and forms of resistance that shape educational approaches committed to life, social justice, and peace. Finally, the article offers insights that, while rooted in a localized experience, invite reflection on school micropolitics as a living and dynamic network, relevant to other Latin American contexts where each school, from its local culture, produces knowledge, emancipation, and resistance.

Keywords: peace education, rural education, everyday life in education, curriculum, micropolitics.

¹ Este estudio es financiado por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiación 001, con una beca del Programa de Excelencia Académica (PROEX).

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / fgmarroquin@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0006-6076-1479>

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / alegarcialima@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X>

⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / gouveat23@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-0828-7873>

⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / fernandaadiaz.rj@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-6959-8986>

Introducción

Proponemos abrir este artículo con una fotografía. En ella se puede ver una cartelera con las palabras HECHOS DE PAZ escritas en el centro, y alrededor hay pequeños papeles con algunos escritos. La cartelera está sobre una mesa y alrededor de esta se encuentran estudiantes de secundaria en un colegio rural, quienes, en los pequeños papeles habían escrito lo que para ellas y ellos eran hechos de paz. Escribieron sobre las acciones más sencillas y cotidianas, pero sin duda las más potentes: caminar con amigos, hablar con la familia, pedir perdón después de discutir, compartir los alimentos.

Fotografía 1. *Hechos de paz.*



Nota. Fotografía de elaboración propia (2019).

Traemos esta imagen, tomada por una de las autoras durante su ejercicio docente, porque nos invita a pensar, a (re)imaginar lo que ocurrió, lo que no ocurrió, lo que logró captar y lo quedó fuera de ese campo visual. Esta fotografía pretende ser una provocación, conduciendo a los lectores a reflexionar por qué se está hablando de paz en una escuela rural, qué tiene esto que ver con el currículo y cómo se relaciona con la micropolítica del cotidiano.

Con el objetivo de desarrollar estas cuestiones, en este artículo primero presentaremos un breve contexto acerca de la educación rural en Colombia y de la directriz curricular de educación para la paz llamada Cátedra de la Paz. En seguida, expondremos los referenciales teóricos y epistemológicos que nos permiten tensionar aquella directriz curricular y proponer el currículo de la paz como una producción cultural que subvierte la idea de un currículo acabado. Después, por medio del diálogo con algunas narrativas (auto)biográficas de docentes rurales, que nos ayudarán a encontrar indicios sobre la materialidad de las producciones culturales en el ámbito educativo rural, nuestros argumentos defenderán la idea de que tales manifestaciones micropolíticas pueden favorecer un currículo de paz. Por último, trazamos algunas comprensiones que, si bien parten de una experiencia cultural situada, nos permiten pensar el estudio de la micropolítica del cotidiano escolar como premisa para la restauración y justicia social en otros contextos.

Las autoras de este texto formamos parte del grupo de investigación Diálogos Escuelas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos, vinculado la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, en Brasil, y específicamente a las facultades de Educación y de Formación de Profesores. Nuestros intereses epistemológicos se articulan en torno a los procesos formativos, los saberes docentes y los currículos producidos en los cotidianos escolares, en diálogo con perspectivas decoloniales que promueven formas más democráticas y solidarias de habitar la sociedad, tanto en el contexto brasileño como en clave latinoamericana.

En coherencia con esta perspectiva, proponemos para este dossier aproximarnos a la vida cultural y educativa situada en la educación rural colombiana. Este espacio, atravesado por diversas desigualdades sociales —también presentes

en otras latitudes—, genera prácticas específicas de emancipación y resistencia, y en él se configura la escuela como un *espaciotiempo*⁶ donde se disputan sentidos propios. Por tanto, la educación rural colombiana plantea cuestiones que resuenan en otros contextos educativos latinoamericanos, permitiéndonos ampliar reflexiones, caminar hacia otras comprensiones e imaginar otros mundos culturales posibles.

ANTECEDENTES

El conflicto armado, la educación rural y la Cátedra de la Paz

En la sociedad colombiana, “la fragmentación social, dada por la herencia colonial expresada en el patriarcado, el racismo, el clasismo, entre otras exclusiones, ha sido caldo de cultivo para que la guerra articulara todo tipo de violencias sociales y estructurales” (Comisión de la Verdad, 2022a, p. 577). Esta herencia no solo ha dejado huellas profundas en las dinámicas sociales, sino que ha lesionado gravemente la vida comunitaria. La desconfianza, el miedo, el odio, la venganza, la rabia, el resentimiento, el señalamiento y la deshumanización han configurado una Colombia herida, una nación que “más allá de la destrucción física, la guerra le dejó una herida que sigue abierta en el alma colectiva” (Comisión de la Verdad, 2022a, p. 573).

En consecuencia, más de 60 años de historia del conflicto armado y otras formas de violencia han dejado más de nueve millones de víctimas, de las cuales al menos medio millón perdieron la vida (Comisión de la Verdad, 2022a). Nueve de cada diez víctimas eran civiles, y la mayoría habitaban en zonas rurales. Por ello, el campesinado colombiano fue reconocido como la principal víctima del conflicto, debido a las vulneraciones y discriminaciones que ha sufrido de manera histórica y estructural.

A partir de esta realidad, es importante señalar que en las zonas rurales se encuentra más del 60% de las instituciones educativas públicas, lo que ha convertido a la escuela rural en un espacio profundamente afectado por la violencia. Durante el conflicto, muchos colegios fueron ocupados por grupos armados para sus operaciones. Se registraron casos de permanencia, ataques y uso de las escuelas por parte de guerrillas, paramilitares, fuerzas estatales y civiles. Además, niñas, niños y adolescentes fueron involucrados en la lucha armada, perdiendo el vínculo con la educación. La guerra transformó la escuela en un lugar de riesgo, y la comunidad educativa comenzó a ser vista con sospecha. Los espacios escolares y sus integrantes fueron instrumentalizados para fines bélicos, generando impactos profundos en la educación rural.

No obstante, la historia reciente de Colombia también ha estado marcada por esfuerzos significativos de reconciliación. A lo largo de décadas, se han desarrollado procesos de diálogo, negociación y búsqueda de paz entre el Estado y los grupos armados al margen de la ley. Uno de los hitos más relevantes en este camino fue el Acuerdo de Paz firmado en 2016, que dio lugar a la desaparición de una de las guerrillas más antiguas de América Latina. Con este acuerdo, las FARC-EP⁷ abandonaron su proyecto político basado en la lucha armada —iniciado en la década de 1960— y asumieron el compromiso de participar en la vida democrática del país. La firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, el 24 de noviembre de 2016, representó un paso histórico hacia la transformación del conflicto armado en una apuesta por la vida civil y la democracia.

En este contexto de diálogo y negociación, surgió la directriz curricular denominada Cátedra de la Paz. Establecida a través de la ley 1732 de 2014, su objetivo es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”.

Para comprender la Cátedra de la Paz, es importante tener en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) entiende por currículo el: “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local”. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023, párr. 1). Con esta definición, el MEN creó tres documentos para orientar a todos los establecimientos educativos sobre la implementación de la Cátedra: Primero, un documento con orientaciones pedagógicas de educación para la paz; segundo, un documento de secuencias didácticas para educación primaria y

⁶ A partir de la corriente de investigación en la que se desarrolla este texto, unir las palabras es un recurso estético que busca producir un nuevo sentido.

⁷ Las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo) fueron un grupo guerrillero fundado en 1964, protagonista del conflicto armado en Colombia. Tras décadas de lucha, firmaron un acuerdo de paz en 2016, transformándose en un partido político.

secundaria; y tercero, una propuesta de desempeños de Educación para la Paz, que incluye recomendaciones pedagógicas para cada año escolar. Es así como en Colombia existe una directriz curricular que impacta directamente, aproximadamente, al 15% de la población⁸ y que acoge la definición de la UNESCO de educación para la paz, entendida como:

El proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños, niñas, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente y crear las condiciones propicias para la paz, ya sea en un nivel intrapersonal, interpersonal intergrupar, Nacional o Internacional. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., párr. 3)

En este escenario, la educación para la paz se plantea como una apuesta ética y política orientada a sanar las heridas colectivas y restaurar el tejido social. Supone resolver conflictos desde el respeto a la vida y construir una Colombia distinta, más justa y solidaria.

En diálogo con los contextos colombiano y brasileño, reconocemos una conexión profunda entre la educación para la paz y la educación rural. Las escuelas rurales no solo enfrentan las consecuencias del conflicto, sino que también tienen el potencial de hacer de la paz una experiencia viva que atraviesa el currículo, más allá de lo formalmente establecido. Por eso, es necesario promover currículos comprometidos con esta, puesto que los conflictos sociales, con sus particularidades en cada territorio, desafían los saberes escolares y exigen respuestas educativas que fomenten la vida comunitaria, la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia.

Esta mirada no se limita a Colombia. Las violencias estructurales derivadas de procesos coloniales y desigualdades históricas también atraviesan otras realidades latinoamericanas. En Brasil, por ejemplo, el racismo estructural y las tensiones en los territorios periféricos configuran un escenario donde la educación puede ser una vía para la transformación social. Por ello, asumimos como principio político y epistemológico que los currículos deben alinearse con la vida, la justicia social y la restauración.

MARCO REFERENCIAL

Las Investigaciones con los Cotidianos y el Currículo

Este trabajo se vincula teórica y epistemológicamente con los estudios sobre los cotidianos de Michel de Certeau, tal como han sido apropiados por la corriente brasilera de investigación de cotidianos en educación. Al explorar la resistencia y la creatividad presentes en las prácticas culturales de la vida diaria, las contribuciones de este autor nos han permitido reflexionar sobre las tácticas que docentes y estudiantes despliegan en el cotidiano escolar. Muchas de estas tácticas aportan elementos valiosos para pensar qué se produce efectivamente como currículo, más allá de lo prescrito oficialmente.

En esta línea de pensamiento, Certeau concibe la vida cotidiana como:

Un *espaciotiempo* de creación permanente de conocimientos y de formas de conocer, de existir y de convivir con los otros, que deposita su confianza en la inteligencia y la inventiva de hombres y mujeres comunes, practicantes de la cultura y usuarios de artefactos que no fueron producidos por ellos, sino que les son impuestos. En lugar de sumisión, conformismo, alienación y pasividad, él [Certeau] percibió en estas operaciones de los practicantes mecanismos de resistencia forjados a través de los usos que hacen de aquello que les es impuesto: una producción secundaria, clandestina y silenciosa, capaz de constituir microlibertades y, en el límite, redes de antidisciplina. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 37, traducción propia)

A partir de esta concepción, la cultura se entiende como una red de operaciones que producen *saberes* y *haceres*, generando poderes y significados. Esta concepción transforma la percepción de la acción cultural o política, que deja de entenderse como algo centralizado y jerárquico —impulsado por estructuras que buscan controlar a otros— para

⁸ Datos al año 2024, teniendo en cuenta el total de matrículas (oficiales y no oficiales) del país reportado por el Ministerio de Educación Nacional, al 29 de enero de 2024, y la población total del país.

enfocarse en las dinámicas sociales cotidianas, donde las personas construyen significados a partir de sus propias experiencias. En este sentido, la cultura no consiste en recibir pasivamente, sino en ejercer una acción activa mediante la cual cada uno reconfigura aquello que los otros le han dado para vivir y pensar (Certeau, 1996).

En estrecha relación con esta idea de cultura, otro aspecto relevante en el pensamiento de Certeau es la noción de otredad. Si bien la noción del Otro adquiere diversas configuraciones en sus escritos, para el autor:

El Otro es aquel que posee valores, creencias, hábitos y saberes diferentes. Es quien o aquello que surge en medio de las crisis de lo que es creíble y da lugar a nuevas formas de credibilidad. El Otro es aquello que no se posee ni se controla. Es lo que escapa, lo imprevisible, lo inesperado, lo excluido, el inmigrante, el marginado, el extranjero. El Otro es misterio y sorpresa. Representa la alteridad radical, la diferencia ante la cual debemos abrirnos para poder crear. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 15, traducción propia)

Estas reflexiones han sido retomadas y ampliadas por grupos de investigación en diversas universidades brasileñas desde hace más de treinta años. Este proceso dio origen a una corriente de pensamiento en el campo de la investigación educativa conocida como *Investigaciones con los Cotidianos*, que reconoce la vida cotidiana como espacio de producción de saberes y sentidos.

Desde esta perspectiva, la articulación de saberes en los cotidianos favorece la creación colectiva de *nuevos-otros* conocimientos, tejidos en las prácticas escolares y en las posibilidades de mundo. Por tanto, para esta corriente, el término *cotidianos* remite a la “dimensión creadora de la vida y, principalmente, de la vida en sociedad, y de los diferentes modos de existencia humana producidos y productores de los múltiples *espaciotiempos* en los que esta se inventa y se realiza, día tras día” (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 90, traducción propia).

En este marco, los cotidianos no son escenarios de reproducción, sino territorios de invención, donde los sujetos —docentes, estudiantes, comunidades— movilizan saberes, negocian sentidos y configuran mundos posibles. Los cotidianos aluden tanto a los creadores de la vida diaria como a sus creaciones, que pueden ser simultáneamente singulares y colectivas. Dentro de estas creaciones se encuentran:

Los sujetos —que somos y en los que nos transformamos—, nuestras prácticas y los sentidos que les atribuimos, tejiendo y articulando redes de *conocimientossignificaciones* y de relaciones que van constituyendo nuestras subjetividades y orientando nuestras acciones. Los cotidianos, entonces, como lugar de producción de conocimientos —entre ellos, los valores— y de producción de la existencia. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 90, traducción propia)

En el ámbito escolar, esta comprensión se transcribe en los llamados *cotidianos escolares*, que remiten a:

La vida en las escuelas, sus dinámicas creadoras de conocimientos y modos de existencia, y el entramado de estos con conocimientos y modos de conocer creados en otros contextos (medios, ciencias, artes, iglesias, movimientos sociales, estructuras de gobierno, vecindario, etc.). La escritura en plural busca dar cuenta de la heterogeneidad, la multiplicidad y las singularidades que los constituyen. Los cotidianos escolares remiten, por tanto, al contexto social en el que se produce el entrelazamiento de las redes de *conocimientossignificaciones* y de sentidos tejidas *dentrofuera* de las escuelas, con la finalidad de *aprenderenseñar*, formar y formarnos. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 90, traducción propia)

Desde esta comprensión, el currículo puede pensarse como una producción cultural situada. Retomando las ideas de Certeau y el enfoque de los cotidianos escolares, se incorpora al marco referencial la noción de currículo como producción cultural. Al respecto, García (2015) propone:

La comprensión del currículo como una producción eminentemente cultural, que se realiza, al igual que los sujetos [...], en sus prácticas, saberes y valores, nos ayuda [...] a vislumbrar posibilidades de desplazamientos y resignificaciones de las lógicas y representaciones hegemónicas a partir de los currículos vividos y de la potencia de la acción colectiva. (García, 2015, p. 299, traducción propia)

Pensar el currículo desde los cotidianos implica reconocer su carácter dinámico, situado y vinculado a las experiencias vividas. Esta mirada abre paso a prácticas educativas más inclusivas, dialógicas y comprometidas con la justicia social.

En este sentido, concebir el currículo como una producción cultural cotidiana permite entenderlo como resultado de múltiples interlocuciones, sentidos y saberes. Quienes lo configuran —docentes, estudiantes y comunidades— desempeñan un papel activo: movilizan conocimientos, negocian significados y transforman lo prescrito en diálogo con sus realidades y resistencias.

Es pertinente contrastar la definición de currículo presentada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) —base para la creación de la Cátedra de la Paz— con la noción de currículo que emerge desde la corriente de investigaciones con los cotidianos en educación. Por un lado, se encuentra el currículo oficializado, previamente elaborado, obligatorio y medible. Por otro, el currículo que se produce en la vida diaria, atravesado por los repertorios culturales de quienes habitan la escuela, cuyas expresiones desbordan lo documentado. Es precisamente ese currículo, producido culturalmente, el que entendemos en este trabajo como el currículo de paz.

Por tanto, al reflexionar sobre el currículo de paz en la educación rural, es imprescindible resaltar que:

Para comprender la potencia creadora, emancipadora y política de las *prácticasteorías* educativas cotidianas, es necesario comprender qué hacen los practicantes con aquello que les es propuesto o impuesto (proyectos pedagógicos, políticas educativas, material didáctico, contenidos curriculares, etc.). En este sentido, es preciso disponer todas nuestras antenas y sentidos para percibir lo que los practicantes fabrican a partir de los usos (Certeau, 1998), negaciones, traducciones y mímicas (Bhabha, 1998), marcando un desvío con relación a lo que es dado. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 97, traducción propia)

Desde esta perspectiva, comprender los usos, las negaciones y las formas de apropiación o rechazo de lo impuesto permiten pensar en la emancipación o resistencia dentro del currículo como producción cultural. Sobre esto, García (2019) señala que:

No es raro advertir, en investigaciones sobre los currículos en los cotidianos, que determinadas circunstancias movilizan o potencian las producciones, sobre todo cuando se las piensa en relación con su carácter emancipador (presente o latente). Las circunstancias pueden estar vinculadas a la alegría, a los afectos que animan a un colectivo, así como también aparecer relacionadas con las contingencias y con movimientos de insubordinación, insurgencia, rebeldía u otros que remiten a no aceptar la contingencia dada con resiliencia o a no naturalizar la sumisión a una condición adversa. (García, 2019, p. 9, traducción propia)

Así mismo, para García (2019), la resistencia se manifiesta en las formas de existencia que se construyen día a día en las escuelas, especialmente a través de las acciones de los docentes. Estas formas emergen de los desvíos que se producen en las prácticas cotidianas y en los sentidos que se entrelazan en la construcción del currículo. Es en esos desvíos donde se activan otros saberes y lógicas, que desafían lo impuesto y abren espacio para la creación de alternativas pedagógicas y culturales.

A partir de las nociones presentadas, pensar los cotidianos escolares rurales desde las dimensiones de la emancipación y la resistencia permite identificar pistas de que la paz transita por las escuelas mediante prácticas que desbordan las prescripciones oficiales. Esto favorece la producción de saberes en el vivir ordinario de los sujetos, en diálogo con sus memorias, territorios y luchas. En este sentido, la experiencia colombiana no solo aporta elementos para comprender las dinámicas escolares locales, sino que se articula con procesos educativos en Brasil y en otros territorios latinoamericanos, donde también se gestan apuestas pedagógicas orientadas a una paz tejida desde la escuela y anclada en los cotidianos.

METODOLOGÍA

Narrativas Docentes y Currículo de Paz: Una Aproximación desde los Cotidianos Escolares

Desde la perspectiva investigativa de los estudios del cotidiano en educación, este trabajo se orienta a comprender cómo se produce el currículo de paz en contextos rurales y las manifestaciones de la micropolítica ligadas a esta producción, a partir de las narrativas (auto)biográficas de docentes. En este sentido, pensar los currículos desde lo minucioso de los cotidianos implica reconocer que las historias narradas por quienes habitan la escuela —especialmente los profesores— constituyen una vía privilegiada para acceder a los saberes pedagógicos que se

configuran en la práctica. Por tanto, esta aproximación metodológica recupera las narrativas como recurso epistemológico para visibilizar las formas de existencia, resistencia y creación que emergen en el cotidiano escolar.

Retomamos la noción del Otro en el pensamiento de Michel de Certeau, entendida como alteridad radical que interpela y moviliza nuevas formas de credibilidad, para señalar que justamente el acceso al mundo del Otro ocurre mediante la narración. Esta narración puede manifestarse en relatos de experiencia o en (auto)biografías, entendidas como configuraciones narrativas de la vida en las que el sujeto se construye y aprende sobre sí mismo en relación con su contexto sociohistórico.

Siguiendo a Prado, Soligo y Simas (2014), las narrativas pueden situarse en tres lugares fundamentales que se articulan en este texto: la escritura como acto reflexivo y de autoexploración, donde el sujeto investigador asume simultáneamente los roles de autor, escritor y protagonista; las fuentes de datos, conformadas por memorias, relatos y biografías que otorgan sentido a las experiencias vividas; y el modo de producir conocimiento, entendido como proceso abierto y relacional que se construye en el encuentro con el Otro. Estas dimensiones permiten reconocer las narrativas docentes como formas legítimas de saber pedagógico, en las que se expresan usos, negaciones, adaptaciones y desvíos frente a lo impuesto —proyectos, políticas, materiales—, revelando su potencia creativa y emancipadora.

Abordar el currículo de paz desde las narrativas posibilita ampliar el horizonte reflexivo sobre su producción situada, reconociendo su carácter colectivo, afectivo y contextual. Por ello, se presentan tres narrativas (auto)biográficas de docentes que remiten a experiencias en espacios de educación rural, con el propósito de dialogar con ellas desde el pensamiento investigativo con los cotidianos escolares y las ideas de currículo aquí desarrolladas, en busca de ampliar las comprensiones sobre micropolítica y el currículo de la paz en la educación rural.

NARRATIVAS DOCENTES

Las narrativas que se presentan en este artículo emergen de conversaciones con docentes de educación rural en Colombia, realizadas a partir de una convocatoria a la que respondieron docentes interesados en compartir sobre su quehacer pedagógico. Entendidas como espacios de encuentro, formación y producción de saberes, las conversaciones se asumen como principio investigativo y formativo (Ribeiro, Souza, & Sampaio, 2018), en tanto favorecen la reflexión y la resignificación del cotidiano escolar.

Las conversaciones fueron registradas en audio, con la autorización de las personas participantes, posteriormente transcritas y sistematizadas. De este proceso se seleccionaron fragmentos que dialogan de manera directa con el propósito del texto, resguardando el anonimato de los docentes. Estas narrativas integran el corpus empírico de una investigación en curso sobre el currículo de paz en Colombia, desarrollada en el marco del grupo de investigación al que pertenecen las autoras.

La selección se basó en criterios vinculados al ejercicio docente en contextos de educación rural, particularmente en territorios históricamente afectados por el conflicto armado, así como en la diversidad institucional de las experiencias narradas: algunas inscritas en el ámbito escolar y otras en procesos de educación de jóvenes y adultos vinculados al Acuerdo de Paz. Esta diversidad permite establecer contrastes entre distintas situaciones de práctica docente rural.

Desde esta perspectiva, las narrativas son comprendidas no como meros relatos, sino como formas de saber que configuran sentidos pedagógicos, políticos y comunitarios. Al poner en diálogo las experiencias de docentes rurales en Colombia con reflexiones provenientes del campo de la pesquisa brasileña, se amplía la posibilidad de pensar currículos comprometidos con la vida, la justicia y la paz en América Latina.

Reflexiones sobre representaciones hegemónicas y el Currículo en los Cotidianos Escolares

Las siguientes dos narrativas tuvieron lugar en una institución educativa rural en el municipio de San Pedro de Urabá, Antioquia⁹. La primera es compartida por un profesor de ciencias sociales de educación secundaria:

La experiencia que quiero contar es la de mi primer día en esa institución. Llegué muy temprano, y apenas me bajé de la moto, noté que varios profesores me observaban. Algunos comenzaron a reírse entre sí, con miradas de complicidad. El ambiente se sentía raro, algo extraño. Inmediatamente, saludé a los profesores, aunque no conocía a ninguno. De repente, una profesora me lanzó un comentario bastante fuerte que al principio no entendí. Me dijo que yo era “muy niño” y que iba a tener problemas, especialmente con las chicas. Tenía 25 años, y aquel comentario, lleno de prejuicios, me hizo sentir estigmatizado, señalado.

El director me llevó a un lugar apartado, no a su oficina, y estuvimos conversando. Me dio muchas advertencias y consejos sobre cómo debía manejar el contacto con las estudiantes. Me sentí mal, extraño, porque no era el recibimiento que esperaba. Yo llegaba con muchas expectativas, pensando en los aprendizajes significativos, en la experiencia con los estudiantes, en los contenidos que iba a enseñar. Pero en lugar de eso, solo recibí advertencias.

Resulta que, en años anteriores, se habían presentado problemas entre docentes y estudiantes, especialmente con las chicas. Era una situación complicada, y por eso me insistían tanto en tener cuidado. Esos primeros días me marcaron bastante. Yo llegué con toda la disposición y muchas ganas de impactar positivamente a la comunidad, pero me encontré con un ambiente lleno de desconfianza.

A pesar de todo, mi desempeño no fue negativo. Gracias a Dios, nunca tuve ningún problema en ese aspecto del que tanto me advirtieron. Hubo situaciones que tuve que manejar con cuidado, buscando consejos y siendo sincero con algunos colegas y el directivo. Al final, esos cuatro años que estuve allí fueron una experiencia gratificante. Me llené de recuerdos, aprendizajes, anécdotas y experiencias que han marcado mi vida profesional. Aprendí que, cuando uno va a trabajar con honestidad y dedicación, no hay límites para transformar vidas a través de la educación.

(Profesor D., 2025)

Esta narrativa nos permite dialogar con las ideas de cotidianos y de currículo que orientan este trabajo. Consideramos que los cotidianos aluden tanto a los creadores de la vida diaria como a sus creaciones, y que dentro de estas creaciones se encuentran nuestras prácticas y los sentidos que atribuimos a ellas —los cuales tejen y articulan redes de *conocimientos significaciones* que constituyen nuestras subjetividades y orientan nuestras acciones—. Por tanto, podemos identificar en la narrativa cómo estas redes se habían configurado colectivamente entre los profesores, implicando prácticas de advertencia (miradas, risas, comentarios) basadas en experiencias previas.

Asimismo, lo narrado permite pensar el currículo como una producción cultural, que involucra sujetos, sus prácticas, saberes y valores. Desde esta perspectiva, se pueden vislumbrar las lógicas y representaciones hegemónicas a partir de los currículos vividos y del poder de la acción colectiva. En este caso, existía una representación hegemónica sobre los docentes hombres jóvenes, lo que generaba ciertas acciones colectivas que reforzaban una imagen determinada.

Por otro lado, al considerar la resistencia en y con las formas de existir producidas cotidianamente en las escuelas, especialmente por los docentes, se observa que el joven profesor encontró resistencias frente a esa representación hegemónica desfavorable. Su táctica para afrontarla fue precisamente apoyarse en el colectivo docente, buscando orientación y estableciendo vínculos que le permitieron transitar por esa experiencia.

⁹ San Pedro de Urabá (Antioquia) es un municipio fundado en 1956, ubicado en una zona estratégica para el tránsito de narcóticos hacia el Caribe, lo que lo convirtió en un territorio disputado por grupos armados. Presenta altos índices de pobreza rural (72% de su población) y desplazamiento forzado, con un histórico abandono estatal reflejado en infraestructuras escolares precarias. Durante el conflicto armado, fue escenario de enfrentamientos entre guerrillas, paramilitares y narcotraficantes, afectando especialmente a la población campesina y a sus instituciones educativas.

El Currículo como Espacio de Segundas Oportunidades

En la producción del currículo de paz se revelan los afectos que emergen de las relaciones orgánicas de las comunidades, como lo expresa la siguiente narrativa (auto)biográfica de una profesora de inglés para educación primaria y secundaria de la misma institución educativa rural:

Al colegio llegó un muchacho pidiendo cupo. Tenía 26 años y en la vereda se decía que había prestado el servicio militar y pero que también había tenido algún trabajo del lado paramilitar. Había hablado con el rector para poder entrar a octavo, y el rector hablo con nosotros, los profesores, para ver qué posibilidades había, teniendo en cuenta que era mayor de edad. Yo sinceramente tenía muchas prevenciones y dudas, sobre todo porque sentía que sería un adulto en un espacio escolar y pensaba mucho en mis estudiantes mujeres. Recuerdo mucho que el rector nos pidió que le diéramos una oportunidad. “Seño, vamos a darle la oportunidad” me dijo cuando sintió que yo estaba muy prevenida, y nunca olvidé esas palabras. La mirada del rector fue sensible y comprensiva.

Entonces flexibilizamos la admisión y la promoción, adecuamos contenidos específicamente para que él pudiera hacer octavo y noveno en un año, y luego décimo y undécimo al siguiente. Un día, hablando con él me contó que quería terminar el bachillerato para buscar un empleo más tranquilo, había entendido que necesitaba el grado de bachillerato para entrar a un empleo formal. Y entonces yo entendí, que, si no era en nuestro colegio, entonces ¿dónde podría conseguirlo? El me sorprendió, siempre fue responsable y muy respetuoso, fue muy buen estudiante y logró terminar su bachillerato. Aprendí que la escuela rural acoge diversas historias de vida y prioriza el derecho a la educación sin juzgar a las personas.

(Profesora F., 2025)

Traemos esta narrativa (auto)biográfica porque nos ayuda a repensar sobre la importancia de las segundas oportunidades. El estudiante, el rector y los docentes nos recuerdan a Carlos Skilar cuando propone la educación como recomienzo. Este autor nos dice que podemos ser “artesanos de recomienzos” (Skliar, 2021), que la educación puede interrumpir la mera continuidad del mundo y servir como un espacio para nuevos inicios. Así, la educación puede ser una artesanía de recomienzo del mundo, permitiendo que las vidas tengan otros destinos más allá de los determinados por el nacimiento. Creemos que fue justamente eso lo que sucedió: la búsqueda por un recomienzo y la posibilidad de tenerlo en una institución educativa rural.

Por otro lado, el relato compartido permite pensar formas de resistencia en los *espaciostiempos* escolares y que los *sabershaceres* de los profesores encuentran y crean caminos hacia la paz en lo cotidiano. Aquí podemos encontrar una manifestación de la micropolítica y el carácter emancipador del currículo rural al pensar las acciones que se tomaron para ofrecerle al estudiante una segunda oportunidad.

Esta narrativa nos lleva a Carvalho (2019) para pensar, desde una perspectiva deleuziana-guattariana, la micropolítica como el campo molecular de las fuerzas, afectos y relaciones de poder que operan en el cotidiano, produciendo subjetividades y realidades, más allá de las formas visibles de la micropolítica, y que puede asumir modos activos o reactivos de existencia. Bien señala la autora que “la micropolítica se trata del campo de las fuerzas, de lo que es invisible, en cuanto que la micropolítica se trata de las formas, lo que es visible” (Carvalho, 2019, p.56, traducción propia), y, aun así, macro y micropolítica se atraviesan mutuamente. En este caso, existía una normativa sobre la admisión y la promoción escolar (macropolítica), pero fueron las adaptaciones y flexibilizaciones realizadas —las fuerzas micropolíticas movilizadas por los afectos, resistencias y deseos de la comunidad educativa— las que posibilitaron el recomienzo señalado anteriormente.

La decisión colectiva de acoger al estudiante revela una pedagogía de la confianza y una forma de resistencia frente al estigma, transformando el currículo en un proceso vivo y emancipador. Así, el entramado de relaciones cotidianas no solo permea el currículo de la escuela rural, sino que abre caminos para pensar la paz desde acciones concretas de convivencia y de creación de otros modos de habitar la escuela.

Encuentros Improbables en el Aula

La tercera narrativa surgió entre conversaciones con un profesor de matemáticas de un ETCR. Los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) fueron espacios para el desarrollo de actividades que faciliten la reincorporación a la vida civil en lo económico, lo social y lo productivo de los ex miembros de las FARC-EP, después del Acuerdo de Paz. Dentro de estos, se desarrollaron modelos flexibles de educación para adultos, teniendo en cuenta que la mayoría de los excombatientes ingresaron en las FARC-EP sin haber terminado la educación primaria, con el fin de que pudieran obtener su grado de bachiller académico.

Primera parte de la narrativa:

Más que una sola anécdota, creo que es una serie de momentos que apuntan a lo mismo: la educación rural en zonas de conflicto como una herramienta de construcción de paz. La idea era formar a los excombatientes, a los guerrilleros, porque al final la paz es algo que atraviesa todo el proceso y se va dando dentro de las mismas circunstancias.

En los Espacios Territoriales, el ejército tenía que encargarse de la seguridad. Ellos patrullaban, hacían guardia, en fin, cumplían con su labor de custodia. Un día, uno de los soldados, que no era bachiller, nos pidió entrar al curso. Nos sorprendió muchísimo porque no lo esperábamos, pero desde el principio los mismos excombatientes habían pedido que los programas no fueran solo para ellos, sino también para la gente de la comunidad. Así que cualquier campesino de las veredas cercanas podía inscribirse, aunque las clases se daban dentro del Espacio Territorial.

Lo del soldado nos dejó dudando, porque no sabíamos si podíamos aceptarlo o no. Hablamos con los líderes, con el Consejo Noruego y con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, que eran los que organizaban el proyecto. Los líderes estuvieron de acuerdo, así que lo hicimos. Al final, él entró al ciclo 2. Fue muy interesante ver a un soldado, en medio de sus funciones, empezar a estudiar.

Después lo trasladaron y no pudo seguir, pero alcanzó a terminar su ciclo. Se le hizo todo el proceso de matrícula y asistió a clases como cualquier otro estudiante. Lo mejor de todo es que siempre fue un espacio tranquilo, sin conflictos ni tensiones, solo un lugar donde todos compartían el mismo deseo de aprender.

Para dialogar con esta narrativa, vale la pena retomar un apartado del Informe de la Comisión de la Verdad¹⁰ que habla sobre el conflicto armado y la idea del enemigo interno. Allí se puntualiza que la guerra en Colombia surgió en medio de un complejo sistema de intereses políticos, institucionales, económicos, culturales, militares y de narcotráfico, que se consolidó con la convicción de la existencia de un “enemigo interno”. Para la extrema derecha el enemigo interno es el Partido Comunista, sus aliados, epígonos y simulacros; para la extrema izquierda es el “enemigo de clase, la burguesía y las elites capitalistas del establecimiento” (Comisión de la Verdad, 2022b, p. 40). En este panorama prolifera una:

Posición mutua de rechazo absoluto del otro” muy difícil de reconciliar. La guerra se fortaleció al confundir al adversario ideológico o político con un enemigo al que se debía destruir. Con él [enemigo] no es posible construir el “nosotros y nosotras” de una nación [...] La estigmatización y los señalamientos proliferan. El enemigo interno se extiende a los que piensan distinto, se enraíza en la cultura, está en la base de la desconfianza generalizada. (Comisión de la Verdad, 2022b, p. 40)

Entonces, es posible pensar que la educación rural tiene una potencia emancipadora para disolver la trágica idea del enemigo interno. En esta narrativa, el aula de clase fue el lugar para un encuentro improbable, un encuentro que difícilmente sucedería en otros contextos además del combate. De allí que la petición del joven soldado por estudiar dentro del ETCR tomó por sorpresa a docentes y organizaciones involucradas.

En este sentido, al partiendo del currículo como una producción eminentemente cultural que se construye junto con los sujetos (sus prácticas, saberes y valores), es posible evidenciar que las representaciones hegemónicas sobre el enemigo

¹⁰ La Comisión de la Verdad de Colombia (2018-2022) fue un mecanismo del Acuerdo de Paz encargado de esclarecer el conflicto armado, reconocer a las víctimas y aportar a la no repetición.

fueron tensionadas. Cuando el profesor nos cuenta: “Hablamos con los líderes [...] Los líderes estuvieron de acuerdo”, nos narra sobre un currículo vivo y sobre el poder de la acción colectiva para acoger en las aulas al joven soldado.

Por tanto, podemos entender que la micropolítica del cotidiano se desplegó en este encuentro improbable. La aceptación del soldado no solo flexibilizó la normativa institucional, sino que constituyó un acto de acogida transformadora, donde los afectos y deseos colectivos reconfiguraron las subjetividades de quienes compartían el aula. Allí, el currículo se expresó como un espacio vivo de negociación y creación cultural, capaz de tensionar la idea del “enemigo interno” y dar lugar a un “nosotros” común.

Este episodio nos muestra que la paz no se construye únicamente en acuerdos macro, aunque fue precisamente un acuerdo macro de paz el que posibilitó la creación del Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación. Sin embargo, es en las micropolíticas cotidianas —como la decisión colectiva de acoger al soldado en el aula— donde esos acuerdos se vuelven experiencia viva.

Segunda parte de la narrativa:

Para sumarle algo a esa anécdota, hubo un ejercicio muy bonito que hizo la profesora de español. Nosotros teníamos que organizar lo que llamábamos un “centro de interés”¹¹, que era un espacio mensual donde se hacía una actividad más lúdica, algo más de entretenimiento. Entonces, en una de esas sesiones, la profesora de literatura propuso un ejercicio: que cada persona contara cómo había aprendido a leer.

Y ahí pasó algo que a mí me impactó mucho. La mayoría de los civiles decían que habían aprendido a leer con sus papás en las noches, en sus casas. Pero lo que más me llamó la atención fue que la mayoría de los excombatientes decían que habían aprendido a leer en la guerrilla. Muchos contaban: “Yo llegué a la guerrilla a los 16 años y allí fue donde aprendí a leer”.

Y esto lo traigo también mezclado con lo del soldado, porque fue algo que él tampoco se esperaba. En algún momento comentó que no sabía eso, que nunca había imaginado que, además del tema del combate, muchos de los que estaban ahí hubieran aprendido a leer dentro de la insurgencia. Y claro, es que la guerrilla, sobre todo las FARC, ha estado muy estigmatizada, pero dentro de todo eso también hubo procesos de formación que vale la pena reconocer, en su justa medida.

Muchos de los excombatientes decían que, si no hubieran aprendido a leer ahí, no habrían tenido dónde más hacerlo. Y ver al soldado escuchando todo esto, comentándolo con tranquilidad, en un ambiente muy ameno, me pareció un ejercicio muy bonito.

(Profesor J., 2025)

Al reflexionar sobre los currículos en los cotidianos, podemos ver que determinadas circunstancias movilizan o potencian producciones, especialmente cuando se consideran en relación con su carácter emancipador (presente o latente). En el marco referencial se señalaba que estas circunstancias pueden estar vinculadas a los afectos que animan a un colectivo. En este sentido, en esta narrativa, fueron los afectos movilizados por las historias de vida, que emergieron al contar sobre las primeras experiencias de lectura, los que nos llevan a pensar el carácter emancipador de la producción curricular.

La actividad del “centro de interés” nació como una disposición macropolítica, un lineamiento a cumplir dentro del modelo flexible de educación. Sin embargo, fue en la apropiación creativa que la profesora de español hizo de este espacio donde se desplegó la micropolítica: al transformar una exigencia normativa en un ejercicio de memoria y reconocimiento, permitió que afloraran relatos plurales sobre la alfabetización. Esta resignificación muestra cómo lo macro no se reduce a un mandato fijo, sino que es usado, negado o apropiado por las prácticas docentes.

Al respecto, consideramos que la apropiación hecha por la profesora permitió una producción curricular emancipadora, en cuanto fueron posibles, a partir de allí, nuevas posibilidades de acercamiento al Otro. Retomando lo que Certeau planteaba sobre el Otro como alguien que posee valores, creencias, hábitos y saberes distintos, que aparece en medio

¹¹ Es una estrategia pedagógica impulsada por el Ministerio de Educación Nacional que promueve espacios de aprendizaje activos, colaborativos y conectados con los intereses de los estudiantes.

de las crisis de lo que se considera creíble y que da paso a nuevas formas de credibilidad; entonces es posible pensar que el joven soldado, al conocer las historias de los excombatientes, vivenció aquella crisis de lo creíble y creo una nueva mirada sobre lo que sucedía con los integrantes de las FARC-EP.

Esta narrativa nos permite reflexionar sobre el currículo de paz y la educación rural, pero en escenarios o formas diferentes a los que presentan las narrativas anteriores. En este caso estamos hablando de un territorio que surgió a partir del proceso de paz, que involucra a actores directos del conflicto armado y nos referimos a la educación rural para adultos (por eso la narración habla de educación por ciclos). Con todas estas características, la directriz curricular de la Cátedra de la Paz como es entendida y planteada por el MEN (con su definición, contenidos, secuencias, orientaciones y desempeños pensados para la educación escolar de niñas, niños y adolescentes) no sería practicable.

Sin embargo, el currículo de paz como producción cultural sí es posible, está latente en la narrativa compartida, y en él se tejen y articulan las redes de conocimientos y significaciones de los sujetos que lo producen colectivamente. En este sentido, emergen manifestaciones de la micropolítica del cotidiano que configuran un currículo de la paz, incluso en situaciones donde no es viable aplicar la directriz oficial. Esto permite reconocer la articulación dinámica entre micropolítica cotidiana, currículo como producción cultural y formas concretas de hacer paz en la educación rural.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de las narrativas compartidas, se desprenden reflexiones clave sobre el currículo de paz en la educación rural colombiana. La investigación desde los cotidianos escolares permite visibilizar cómo las prácticas y saberes de los docentes configuran experiencias de paz que trascienden lo documentado e institucionalizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Incluso antes de la implementación de la Cátedra de la Paz, las escuelas rurales ya venían creando formas propias de resistencia y educación en contextos de violencia, mediante estrategias pedagógicas basadas en la acogida, la flexibilidad y la reconciliación.

En este sentido, el currículo de paz no puede reducirse a los lineamientos oficiales, sino que debe comprenderse como una producción cultural viva que emerge en las interacciones cotidianas, en la resignificación de experiencias y en la transformación de los imaginarios sobre el Otro. Los usos, apropiaciones y desvíos frente a lo impuesto revelan que los docentes no solo responden a directrices externas, sino que articulan sus prácticas con las realidades del territorio y las necesidades de sus comunidades.

Desde esta perspectiva, las narrativas docentes permiten reconocer la diversidad de mundos culturales sin que ello implique exclusión, promoviendo el diálogo y cuestionando las lógicas de discriminación que sustentan jerarquías. Así, el currículo presenta un carácter emancipador que abre nuevas posibilidades de convivencia, aprendizaje y construcción de paz en América Latina.

Acogerse en lo colectivo ofrecer nuevas oportunidades y encontrarse con el Otro son formas pequeñas, pero profundamente potentes, de construir paz. Estas prácticas que emergen en las escuelas pueden parecer mínimas o no tener explícitamente el propósito de generar paz, pero en su devenir abren posibilidades reales para ello. Estas decisiones, gestos y vínculos no son neutros ni espontáneos: están atravesados por la micropolítica del cotidiano escolar, donde cada interacción se convierte en un espacio de negociación, resistencia o alianza.

En este entramado, el poder circula de manera difusa, se disputa en lo pequeño —en una conversación en el pasillo, en la forma de organizar una reunión, en el modo de acompañar a un estudiante— y da a ver cómo las subjetividades, los afectos y los intereses configuran una trama política que da forma a lo educativo. Así, la paz se construye no solo desde grandes discursos, sino desde las prácticas micropolíticas que, día a día, sostienen y transforman la vida escolar.

Por último, esta aproximación a la experiencia cultural situada en la educación rural colombiana nos permite comprender la micropolítica del cotidiano escolar como un entramado de relaciones, decisiones y resistencias que se gestan en lo más minucioso de la vida educativa. Al percibir cómo se disputan sentidos, se construyen vínculos y se ejercen formas de poder en este contexto específico, emergen elementos clave para entender la micropolítica como una dimensión viva y situada. Esta percepción no solo revela las particularidades del contexto colombiano, sino que actúa como una provocación para pensar la micropolítica en otros escenarios latinoamericanos, reconociendo que cada escuela, desde su cultura local, produce saberes y tensiones que merecen ser comprendidos como parte de una política educativa en movimiento.

Referencias bibliográficas

- Carvalho, J. M. (2019). Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. *Educação Temática Digital*, 21(1), 47–62. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>
- Comisión de la Verdad. (2022a). *Hay futuro si hay verdad: Informe final de la Comisión de la Verdad de Colombia*. <https://www.comisiondelaverdad.co>
- Comisión de la Verdad. (2022b). *Convocatoria a la paz grande*. https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/IF_CONVOCATORIA-A-LA-PAZ-GRANDE_DIGITAL_2022.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial No. 49.001.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Ferraço, C. E., Silva Soares, M. da C., & Alves, N. (2018). *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. EdUERJ.
- García, A. (2015). Currículo: Sobre sentidos e produções cotidianas. En *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade* (Vol. 1, pp. 289–304). Vozes.
- García, A., & Rodrigues, A. (2019). Existir é ordinário: Mapas de resistências nos currículos e na docência. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–20. <https://doi.org/10.1590/2175-623684915>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *El currículo en el sistema educativo colombiano*. Gobierno de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162264.html>
- Prado, G. do V. T., Soligo, R., & Simas, V. F. (2014). Pesquisa narrativa em três dimensões. En *Anais do VI CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica: Modos de viver, narrar e guardar* (pp. 1–13).
- Ribeiro, T., Souza, R. de, & Sampaio, C. S. (Orgs.). (2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não? Ayvu*.
- Skliar, C. (2021, 26 de octubre). *La educación inclusiva como recomienzo* [Video]. YouTube.

Fecha de recepción: 30-9-2025

Fecha de aceptación: 15-12-2025