Revista Espaço do Currículo
ISSN 1983-1579
Doi: 10.15687/rec
http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php

10.15687/rec.v19i3.80041
ARTIGO

LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULO: PÁNICOS MORALES, COLONIALIDAD E INSURGENCIAS COTIDIANAS

EDUCATION BEYOND THE CURRICULUM: MORAL PANICS, COLONIALITY AND DAILY INSURGENCIES

EDUCAÇÃO ALÉM DO CURRÍCULO: PÂNICOS MORAIS, COLONIALIDADE E INSURGÊNCIAS COTIDIANAS

Nilcelio Sacramento de Sousa[1] 0000-0002-8908-1841
Sabina Sebasti[2] 0000-0002-8819-6727
Bruno Costa Lima Rossato[3] 0000-0001-7236-1233

[1] Universidade Federal do Tocantins – Arraias, Tocantins, Brasil; nilsousa@mail.uft.edu.br
[2] Universidad de la República – Rivera, Rivera, Uruguay; sabina.vallarino@artes.udelar.edu.uy
[3] Secretaria Municipal de Educação – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; rossatbruno@yahoo.com.br

RESUMEN:

Este ensayo analiza las tensiones que atraviesan a la educación en América Latina y el Caribe, a partir de los pánicos morales, la colonialidad y los currículos insurgentes. Sostiene que la enseñanza no puede comprenderse únicamente a partir de planes, normas y contenidos oficiales. El currículo también se construye en los encuentros cotidianos, las narrativas, los silencios, los afectos y las experiencias compartidas dentro de las escuelas. En la contemporaneidad, los pánicos morales operan como tecnologías de gobierno que fabrican miedo, legitiman vigilancia, censura y homogeneización educativa. Estas ofensivas actualizan la colonialidad, que naturaliza jerarquías raciales, epistémicas, sexuales y culturales bajo el discurso de la neutralidad escolar. No obstante, la escuela se resiste a ser apenas un espacio de reproducción del poder. En las prácticas cotidianas, docentes, estudiantes, familias y comunidades generan saberes que escapan al control institucional. Los currículos insurgentes expresan esa potencia creadora: no son modelos cerrados, sino prácticas que convierten al encuentro con las diferencias en producciones compartidas de conocimientos. Surgen en la vida escolar cotidiana, no constituyen un método fijo, sino formas de reconocer saberes silenciados y disidentes. Así, es posible que la educación fortalezca una democracia fundada en la pluralidad y en la creación colectiva de futuros marcados por desigualdades, resistencias y reinvenciones.

Palabras clave: currículo; pánicos morales; colonialidad; insurgencias cotidianas; educación latinoamericana.

ABSTRACT:

This essay analyzes the tensions permeating education in Latin America and the Caribbean, drawing on moral panics, coloniality, and insurgent curricula. It argues that education cannot be understood solely through official plans, standards, and content. The curriculum is also constructed through daily encounters, narratives, silences, affections, and shared experiences within schools. In the contemporary world, moral panics operate as technologies of governance that manufacture fear and legitimize surveillance, censorship, and educational homogenization. These offensives perpetuate coloniality, which naturalizes racial, epistemic, sexual, and cultural hierarchies under the guise of school neutrality. Nevertheless, schools resist being merely

RECEBIDO: 16/08/2026 **APROVADO**: 23/09/2026 **PUBLICADO**: 16/11/2026

spaces for the reproduction of power. In everyday practices, teachers, students, families, and communities generate forms of knowledge that elude institutional control. Insurgent curricula express this creative potential: they are not closed models, but rather practices that transform encounters with differences into shared productions of knowledge. They emerge in everyday school life; they do not constitute a fixed method, but rather ways of recognizing silenced and dissident forms of wisdom. Thus, it is possible for education to strengthen a democracy grounded in plurality and in the collective creation of futures marked by inequalities, resistance, and reinvention.

Keywords: curriculum; moral panics; coloniality; everyday insurgencies; Latin American education.

RESUMO:

Este ensaio analisa as tensões que atravessam a educação na América Latina e no Caribe, a partir dos pânicos morais, da colonialidade e dos currículos insurgentes. Defende que o ensino não pode ser compreendido apenas a partir de planos, normas e conteúdos oficiais. O currículo também se constrói nos encontros cotidianos, nas narrativas, nos silêncios, nos afetos e nas experiências compartilhadas dentro das escolas. Na contemporaneidade, os pânicos morais atuam como tecnologias de governo que geram medo, legitimam a vigilância, a censura e a homogeneização educacional. Essas ofensivas reativam a colonialidade, que naturaliza hierarquias raciais, epistêmicas, sexuais e culturais sob o discurso da neutralidade escolar. No entanto, a escola resiste a ser apenas um espaço de reprodução do poder. Nas práticas cotidianas, professores, alunos, famílias e comunidades geram saberes que escapam ao controle institucional. Os currículos insurgentes expressam esse potencial criativo: não são modelos fechados, mas práticas que transformam o encontro com as diferenças em produções compartilhadas de conhecimentos. Surgem no cotidiano escolar, não constituem um método fixo, mas formas de reconhecer saberes silenciados e dissidentes. Assim, é possível que a educação fortaleça uma democracia fundamentada na pluralidade e na criação coletiva de futuros marcados por desigualdades, resistências e reinvenções.

Palavras-chave: currículo; pânicos morais; colonialidade; insurgências cotidianas; educação latino-americana.

Introducción: entre el miedo y la potencia de vida

Hace tiempo que el currículo desborda las páginas de un documento oficial. Quizás nunca ha podido restringirse a ellas. Pues, reducirlo meramente a textos normativos implica ignorar todo aquello que se gesta en las relaciones, en los encuentros, en los conflictos y en los afectos que atraviesan las cotidianeidades escolares. El currículo se resiste a ser delimitado apenas a los enunciados formales de las políticas educativas. Es aquello que acontece en las conversaciones que interrumpen la planificación, en las narrativas que emergen inesperadamente en el aula, en las memorias compartidas entre estudiantes y docentes, en los silencios que producen desplazamientos y en los *cuerposvidas*[1] que insisten en existir

[1] Se ha optado por la unión de términos como *cuerposvida, sabereshaceres* y *practicantespensantes*, buscando romper las dicotomías que separan teoría y práctica, cuerpo y vida, conocimiento y experiencia, de modo de evidenciar que tales dimensiones son indisociables de los procesos vividos.

precisamente allí donde históricamente se les ha negado el derecho a manifestarse.

Como propone Nilcelio Sacramento de Sousa (2022), es en el movimiento de los *cuerposvidas* y de las experiencias que atraviesan las cotidianidades escolares donde el currículo se constituye como práctica viva, siempre mayor que cualquier prescripción normativa. Precisamente, porque excede los documentos oficiales, se convierte en uno de los principales territorios de disputa política de la contemporaneidad.

En las últimas décadas, diferentes países de América Latina y el Caribe han asistido a la intensificación de discursos que anuncian la existencia de una supuesta amenaza instalada en la escuela. Expresiones como ideología de género, adoctrinamiento, marxismo cultural, agenda *woke*, destrucción de la familia o colonización ideológica han pasado a ocupar debates parlamentarios, redes sociales, programas televisivos y políticas educativas. Como afirma Leandro Colling (2026), aunque asuman distintas denominaciones según los contextos nacionales, estos discursos comparten una misma racionalidad política: producen enemigas y enemigos, movilizan afectos y construyen atmósferas de miedo capaces de legitimar mecanismos de vigilancia, censura y control sobre los currículos escolares.

Desde esta perspectiva, los llamados pánicos morales no pueden comprenderse solamente como reacciones espontáneas frente a transformaciones culturales. Constituyen tecnologías de gobierno que producen determinadas interpretaciones de la realidad al estigmatizar sujetos considerados peligrosos, conocimientos considerados ilegítimos y formas de existencia presentadas como amenazas al orden social. Su eficacia política no depende de la veracidad de los acontecimientos que anuncian, sino de su capacidad de movilizar sensibilidades, reorganizar afectos y producir consensos en torno a la necesidad de restaurar una supuesta normalidad perdida. Más que describir el mundo, los pánicos morales participan activamente en su producción.

En este escenario, la escuela ocupa una posición estratégica. No porque sea el origen de las transformaciones sociales denunciadas con frecuencia por los discursos conservadores, sino porque sigue siendo uno de los pocos espacios públicos donde distintos sujetos, historias, culturas, religiones, pertenencias raciales, identidades de género, sexualidades y territorialidades continúan encontrándose cotidianamente. Es precisamente esta convivencia entre diferencias lo que transforma al currículo en el lugar privilegiado de las disputas contemporáneas, pues ello significa disputar qué vidas podrán ser reconocidas, qué memorias serán preservadas, qué conocimientos serán legitimados y qué futuros podrán imaginarse colectivamente.

Sin embargo, comprender tales conflictos solo como disputas en torno a la inclusión o exclusión de determinados contenidos escolares resultaría insuficiente. Lo que está en juego excede la selección de conocimientos. Se trata de una disputa por los propios criterios que definen quién puede conocer, enseñar, aprender y existir en el espacio escolar. En diálogo con otros autores, José Rodolfo Lopes da Silva, Anderson Ferrari y Marcio Caetano (2022) sostienen que los ataques dirigidos a las discusiones sobre género, sexualidad, relaciones étnico-raciales, derechos humanos o diversidad no se orientan exclusivamente contra determinados temas, sino que procuran limitar las posibilidades de emergencia de formas plurales de existencia que desestabilizan las gramáticas coloniales, patriarcales, racistas y cisheteronormativas, históricamente incorporadas a las políticas curriculares.

Es en este punto donde la colonialidad ofrece una clave analítica fundamental. Tal como argumentan Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh (2013), Walter Mignolo (2003) y otros pensadores y pensadoras latinoamericanos, la modernidad consolidó una matriz de poder responsable de clasificar sujetos, jerarquizar conocimientos y producir fronteras entre vidas consideradas plenamente humanas y aquellas relegadas a los márgenes de la inteligibilidad social. Lejos de constituir únicamente un legado histórico, esta lógica continúa estructurando las políticas educativas contemporáneas, sosteniendo pretensiones de neutralidad curricular que con frecuencia ocultan operaciones de exclusión y naturalización de las desigualdades. Por lo tanto, los actuales pánicos morales pueden comprenderse como actualizaciones de esta racionalidad colonial, ahora movilizada para regular qué diferencias pueden ocupar legítimamente los espacios educativos.

No obstante, reducir la escuela a la condición de simple aparato de reproducción de estas relaciones de poder implicaría ignorar la potencia inventiva de las cotidianidades. Como señala Carlos Eduardo Ferraço (2007), las escuelas están atravesadas por redes de conversaciones, negociaciones y experiencias que escapan continuamente a los intentos de estandarización. En ellas, las políticas curriculares no llegan de forma lineal ni encuentran sujetos pasivos. Por el contrario, son permanentemente apropiadas, traducidas, desviadas y recreadas por docentes, estudiantes, familias y comunidades. Es en este movimiento donde, según Nilda Alves (2008) e Inês Barbosa de Oliveira (2003), el currículo se constituye como una trama de *sabereshaceres* producida por *practicantespensantes*, haciendo de las cotidianidades no meramente espacios de reproducción, sino territorios de creación, invención y producción de otros sentidos para la educación.

Es precisamente en este excedente de la vida, que escapa a los intentos de regulación,

donde emerge la noción de currículos insurgentes, entendida en este ensayo no como una nueva perspectiva curricular ni como una categoría normativa, sino como una clave analítica para comprender los procesos cotidianos de invención de la vida escolar. A diferencia de los enfoques centrados exclusivamente en la resistencia, la insurgencia se entiende aquí como potencia creadora: una capacidad de producir otras formas de conocer, enseñar, aprender y habitar la escuela que no se limitan a responder a los dispositivos de control, sino que inauguran nuevas posibilidades de existencia y amplían los horizontes de la experiencia democrática.

Este texto adopta la forma de un ensayo teórico, entendido como un ejercicio de experimentación conceptual que pone en diálogo los estudios del currículo, las investigaciones en/de/con las cotidianidades, las epistemologías críticas latinoamericanas y caribeñas, y la filosofía de la diferencia. En lugar de buscar síntesis totalizadoras o modelos universales de interpretación, privilegia una escritura que acompaña los movimientos del pensamiento, produce aproximaciones entre diferentes tradiciones teóricas y asume la incompletitud como condición constitutiva de la producción de conocimiento. La propia escritura, en este sentido, constituye un gesto metodológico, en la medida en que articula teoría, memoria, narrativa y experiencia para tensionar evidencias aparentemente consolidadas y abrir nuevas posibilidades de lectura sobre los conflictos curriculares contemporáneos.

La argumentación se organiza en tres movimientos articulados. El primero analiza los pánicos morales como tecnologías de fabricación de la enemiga y del enemigo curricular, entendiéndolos, en diálogo con Foucault (1979, 1988), como parte de un conjunto de dispositivos que producen regímenes de verdad acerca de la escuela, el currículo y los sujetos que circulan en ella. Desde esta perspectiva, el miedo no actúa únicamente como afecto político, sino como estrategia de gobierno que clasifica cuerpos, regula discursos, delimita lo decible y lo pensable, y legitima intervenciones destinadas a normalizar modos de enseñar, aprender y existir. El segundo movimiento discute la colonialidad como matriz histórica de clasificación de las vidas y de los conocimientos, mostrando cómo sus permanencias sostienen las actuales disputas en torno al currículo. El tercero desplaza la mirada hacia las cotidianidades escolares, defendiendo la noción de currículos insurgentes como prácticas de invención de la vida y de ampliación de la democracia curricular. Al articular estas tres dimensiones, el ensayo sostiene que los conflictos contemporáneos en torno al currículo no se refieren únicamente a la organización del conocimiento escolar, sino que constituyen disputas por las formas de existir, narrar, enseñar y producir futuros en una América Latina y un Caribe profundamente marcados por desigualdades, resistencias y reinvenciones.

La invención del enemigo curricular: pánicos morales y la fabricación del miedo

Los monstruos nunca surgen ya hechos. Antes de ocupar el imaginario social, necesitan ser narrados, repetidos y transformados en evidencias aparentemente incontestables. Toda política de persecución está precedida por una pedagogía del miedo que organiza afectos, produce sospechas y establece fronteras entre quienes pueden ser reconocidos como legítimos y quienes pasan a representar una amenaza para el orden social (Colling, 2026). Los llamados pánicos morales operan precisamente en este registro: no responden simplemente a cambios culturales, sino que constituyen tecnologías de producción de la realidad capaces de fabricar enemigos y de justificar dispositivos de vigilancia, censura y control.

En las últimas décadas, la escuela se ha convertido en uno de los principales objetivos de este proceso en los diferentes países de América Latina y el Caribe. En nombre de la protección de la infancia, de la defensa de la familia, de la neutralidad de la enseñanza o de la preservación de la cultura nacional, se han multiplicado discursos que presentan al currículo como un espacio privilegiado de corrupción moral. La emergencia de expresiones como ideología de género, adoctrinamiento marxista, agenda *woke*, marxismo cultural o colonización ideológica revela menos la existencia de un fenómeno efectivamente instalado en las escuelas que la construcción discursiva de un enemigo cuya función política consiste en reorganizar las percepciones sociales sobre la educación. La circulación de estas narrativas no depende de la comprobación empírica de los hechos que anuncian; su eficacia reside en la capacidad de producir miedo, indignación y deseo de restauración de un orden considerado amenazado.

Esta dinámica puede comprenderse a partir de las contribuciones de Stanley Cohen (1972), cuya noción de moral panic describe los procesos mediante los cuales determinados sujetos o grupos pasan a ser presentados como peligros para la estabilidad social. Aunque fue formulada para analizar conflictos específicos de la sociedad británica, esta categoría permite comprender la recurrencia de estrategias que transforman diferencias culturales, políticas o identitarias en objetos privilegiados de persecución pública. Sin embargo, en el contexto latinoamericano estos pánicos adquieren especificidades derivadas de la persistencia de relaciones coloniales, raciales y patriarcales que continúan organizando las disputas en torno a la educación. Las enemigas y los enemigos cambian de nombre según el contexto histórico, pero la lógica sigue siendo semejante: se inventa una amenaza, se le atribuye responsabilidad por las crisis sociales y se legitima la ampliación de los mecanismos de control (Silva; Ferrari;

Caetano, 2022).

La potencia de estos discursos se vuelve más evidente cuando se la observa a la luz de la analítica foucaultiana del poder. Foucault (1979, 1988) desplaza la comprensión tradicional según la cual el poder actuaría prioritariamente mediante la represión, mostrando que su eficacia depende, sobre todo, de la producción de sujetos, saberes y regímenes de verdad. El poder no solo prohíbe: produce realidades, organiza campos de visibilidad, establece criterios de inteligibilidad y define qué discursos podrán circular como verdaderos. Desde esta perspectiva, cuando distintos sectores de la sociedad afirman que las escuelas estarían dominadas por un supuesto "adoctrinamiento" o por una "ideología de género", no están simplemente describiendo acontecimientos ya existentes; participan activamente en la fabricación de una realidad que pasa a orientar políticas públicas, decisiones institucionales y prácticas de vigilancia sobre el trabajo docente.

Es precisamente esta productividad del discurso la que vuelve tan eficaces a los pánicos morales. Su fuerza política no procede de la correspondencia entre discurso y realidad, sino de su capacidad para transformar interpretaciones particulares en consensos aparentemente naturales. Una vez instaurada la sospecha de que determinados conocimientos amenazan a la infancia, a la familia o a la nación, se amplía la legitimidad de mecanismos destinados a fiscalizar libros de texto, vigilar a docentes, restringir debates y redefinir contenidos curriculares. El miedo se convierte, así, en una tecnología de gobierno.

Judith Butler (2004, 2020) contribuye a profundizar esta reflexión al demostrar que ninguna norma social se mantiene exclusivamente por su racionalidad interna. Todo orden normativo depende de inversiones afectivas permanentes que garanticen su repetición cotidiana. Entre estos afectos, el miedo ocupa una posición privilegiada, ya que reorganiza sensibilidades, redefine prioridades políticas y produce disposiciones para aceptar formas de control cada vez más intensas. En otras palabras, las normas no sobreviven únicamente porque parezcan verdaderas, sino porque logran producir sujetos dispuestos a defenderlas frente a aquello que perciben como amenaza.

En el campo curricular, esta política de los afectos adquiere especial relevancia. El currículo nunca constituye una simple lista de contenidos organizada en documentos oficiales. Enseñar implica seleccionar narrativas, autorizar determinados conocimientos, producir memorias colectivas y establecer qué experiencias serán reconocidas como dignas de ser enseñadas a las nuevas generaciones (Ferraço, 2007). Cada decisión curricular participa en la construcción de horizontes de futuro, pues define no solo aquello que debe aprenderse, sino

también quién podrá ser reconocido como sujeto legítimo de ese proceso. Por esta razón, las disputas contemporáneas en torno al currículo se refieren menos a los contenidos en sí mismos que a las posibilidades de existencia que estos tornan visibles.

No es casual que los actuales ataques dirigidos a la educación rara vez recaigan sobre los fundamentos científicos de las disciplinas escolares. Difícilmente se cuestiona la existencia de las Matemáticas, la Historia o la Biología como campos de conocimiento. Lo que se busca controlar son las interpretaciones que esos saberes pueden producir sobre el mundo. No se teme a la Historia como narrativa cronológica, sino que se teme una historia capaz de evidenciar la violencia colonial, la esclavitud y las permanencias del racismo estructural. No se teme a la Biología, se teme un enfoque que reconozca la complejidad de las identidades de género y de las sexualidades humanas. Tampoco se teme a la Literatura, se teme la potencia narrativa de obras que amplían las posibilidades de imaginar otras formas de vivir, amar y existir.

Desde esta perspectiva, el currículo se convierte en un espacio estratégico para la administración de las sensibilidades sociales. Como afirman Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo (2011), toda política curricular constituye también una política de significación, pues organiza formas específicas de interpretar el mundo y de producir pertenencias. Lejos de representar una selección neutra de conocimientos, el currículo distribuye visibilidades, produce ausencias y establece fronteras entre aquello que será reconocido como saber legítimo y aquello que permanecerá silenciado. La pretensión de neutralidad funciona con frecuencia como un lenguaje capaz de ocultar elecciones políticas profundamente comprometidas con determinadas formas históricas de poder.

Es precisamente en este punto donde la fabricación de la enemiga y del enemigo curricular revela su principal función política. Más que prohibir contenidos específicos, los pánicos morales procuran restringir la capacidad inventiva de los encuentros educativos. Cuanto menor es la posibilidad de experimentación, diálogo y producción compartida de sentidos, mayor es la previsibilidad de las identidades y más fácilmente se estabilizan las normas que sostienen determinadas formas de organización social. Por lo tanto, el control curricular deja de operar únicamente sobre los conocimientos y pasa a incidir sobre las propias condiciones de emergencia de la diferencia (Lopes; Macedo, 2011).

Sin embargo, existe una contradicción que atraviesa toda política del miedo. La intensidad de los esfuerzos destinados a controlar a docentes, censurar libros, vigilar prácticas pedagógicas y restringir debates públicos evidencia precisamente aquello que estos discursos procuran ocultar: el orden que pretenden defender nunca estuvo plenamente asegurado. Si las

normas fueran absolutamente estables, no habría necesidad de movilizar tanta energía para protegerlas. La proliferación contemporánea de los pánicos morales revela, paradójicamente, la creciente incapacidad de las racionalidades conservadoras para controlar las formas en que la vida se reinventa en las cotidianeidades escolares.

Las escuelas continúan produciendo encuentros que escapan a los dispositivos de regulación. En cada aula, docentes y estudiantes reinterpretan políticas, desplazan significados, formulan preguntas imprevistas y construyen conocimientos que difícilmente pueden ser anticipados por los documentos oficiales. Entre la prescripción curricular y la experiencia efectivamente vivida existe un intervalo poblado por negociaciones, afectos, improvisaciones e invenciones. Es en ese espacio donde la potencia creadora de la educación continúa desestabilizando proyectos que aspiran a la homogeneización de la vida.

Así, comprender los pánicos morales únicamente como episodios circunstanciales de censura significaría subestimar su complejidad. Constituyen tecnologías contemporáneas de gobierno que procuran producir sujetos dóciles, estabilizar regímenes de verdad y limitar las posibilidades democráticas inscritas en los currículos escolares. No obstante, su propia existencia revela que la escuela sigue siendo un territorio de disputa, precisamente porque continúa produciendo encuentros capaces de desafiar las clasificaciones que pretenden organizar definitivamente el mundo. Es en esta tensión entre normalización e invención donde se inscriben los conflictos curriculares contemporáneos, y donde se hace necesario comprender la colonialidad como matriz histórica de estas disputas.

Colonialidad, clasificación de las vidas y producción de las normalidades curriculares

Los conflictos curriculares que hoy atraviesan América Latina y el Caribe no constituyen fenómenos inéditos ni pueden comprenderse solamente como respuestas coyunturales a las transformaciones culturales de las últimas décadas. Los discursos que defienden la neutralidad de la escuela, denuncian supuestas amenazas a la familia o reivindican el retorno de una educación moralmente homogénea, actualizan racionalidades mucho más antiguas, forjadas en el seno del proyecto moderno-colonial que organizó la producción de conocimientos, sujetos y formas de existencia desde la constitución de Latinoamérica como espacio geopolítico de la modernidad. Los actuales pánicos morales no inauguran una nueva forma de gobernar la educación, más bien, reconfiguran una gramática histórica que, desde la colonización, procura definir qué vidas merecen reconocimiento, qué saberes pueden circular

y qué diferencias deben ser corregidas, asimiladas o eliminadas.

Esta lectura desplaza significativamente el debate curricular. En vez de comprender la colonialidad únicamente como un pasado cuyos efectos persisten en las instituciones contemporáneas, importa reconocerla como una racionalidad que continúa estructurando prácticas, discursos y políticas educativas. Como sostiene Quijano (2005), la colonialidad del poder no desapareció con los procesos de independencia política de las naciones latinoamericanas. Por el contrario, se consolidó como una matriz permanente de clasificación social, organizando jerarquías raciales, económicas, culturales, epistémicas y sexuales que continúan produciendo desigualdades y legitimando diferentes formas de dominación. La modernidad no puede pensarse sin la colonialidad, ambas constituyen dimensiones inseparables de un mismo proyecto civilizatorio.

Esta matriz clasificatoria también escribe currículos. Mucho antes de definir contenidos escolares, establece criterios acerca de quién puede enseñar, qué conocimientos pueden recibir estatus científico, qué memorias serán preservadas y qué experiencias permanecerán invisibilizadas. La escuela moderna nació comprometida con ese proyecto de universalización de una determinada experiencia histórica presentada como expresión de la propia humanidad. Sin embargo, esa universalidad nunca fue verdaderamente universal. Como observa Mignolo (2003), siempre habló desde un lugar específico – europeo, blanco, masculino, cristiano y heterosexual – que se presentó como referencia legítima para todos los demás pueblos. Lo universal, en este caso, correspondió a la particularidad de quienes lograron convertir su experiencia en medida de la experiencia humana.

Desde esta perspectiva, el currículo moderno desempeñó un papel decisivo en la consolidación de la colonialidad. Durante siglos, enseñar significó aproximar a los sujetos a un ideal de humanidad previamente definido; aprender implicó abandonar formas propias de conocer para adoptar racionalidades consideradas superiores. Los pueblos indígenas vieron sus conocimientos clasificados como superstición; las cosmologías africanas fueron reducidas al campo de las creencias populares; las mujeres fueron sistemáticamente apartadas de la producción científica; y los sujetos negros, quilombolas, ribereños, campesinos y las poblaciones LGBTTI+[2] quedaron con frecuencia representados como problemas sociales, objetos de intervención o grupos necesitados de integración a la cultura dominante. En todos estos casos, la exclusión no se derivó de la ausencia de conocimientos producidos por esos

[2] La sigla LGBTTI+ (Lésbicas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales e Intersexuales) pretende visibilizar todas las identidades de género y orientaciones sexuales. El signo de + aspira incluir a las personas que puedan no sentirse representadas por las otras siglas.

sujetos, sino de la existencia de dispositivos capaces de definir de antemano qué conocimientos podían ser reconocidos como legítimos.

Catherine Walsh (2013) amplía esta reflexión al demostrar que la colonialidad opera simultáneamente sobre el poder, el saber y el ser. No se trata únicamente de la imposición de una epistemología dominante, sino de la producción de formas específicas de sentir, percibir y habitar el mundo. La educación participa intensamente en este proceso al organizar pedagogías de la normalidad que enseñan, muchas veces de manera silenciosa, qué cuerpos inspiran confianza, qué narrativas merecen credibilidad y qué formas de existencia pueden ocupar legítimamente los espacios públicos. En este sentido, el currículo no distribuye solo conocimientos: también distribuye reconocimiento.

Tal vez sea precisamente por ello que los discursos conservadores actuales insisten tanto en la defensa de la neutralidad curricular. La neutralidad funciona como un lenguaje privilegiado de la colonialidad porque transforma elecciones históricas en evidencias naturales. Al reivindicar una escuela "sin ideología", con frecuencia se preserva justamente la ideología que logró volverse invisible mediante su naturalización. La heterosexualidad obligatoria, la blanquitud, el patriarcado, el cristianismo como horizonte moral único y la racionalidad eurocéntrica dejan de aparecer como construcciones políticas para presentarse como expresiones espontáneas del orden social. Toda diferencia que cuestiona esta supuesta naturalidad se convierte de inmediato en una amenaza, como señalan Caetano, Sousa y Silva (2022).

Esta operación evidencia la pertinencia de la crítica formulada por Lopes y Macedo (2011), según la cual ningún currículo puede considerarse neutral. Toda política curricular produce significados, distribuye legitimidades y organiza fronteras entre aquello que será reconocido como conocimiento y aquello que permanecerá al margen de la inteligibilidad escolar. Por tanto, la neutralidad no corresponde a la ausencia de posiciones políticas, sino a la invisibilización de las posiciones históricamente hegemónicas.

Silvia Rivera Cusicanqui (2018) ofrece una contribución importante al mostrar que la colonialidad no solo produce relaciones externas de dominación, sino también profundos procesos de interiorización. La colonización se vuelve particularmente eficaz cuando los propios sujetos pasan a reproducir clasificaciones que los inferiorizan y cuando sociedades enteras aprenden a admirar aquello que contribuye a su subordinación. Los currículos participan intensamente en este proceso. Cada autora o autor negro ausente de los programas escolares, cada filósofa silenciada, cada intelectual indígena tratado exclusivamente como objeto de

investigación, cada experiencia quilombola reducida al pasado, así como cada persona trans representada únicamente desde el sesgo de la vulnerabilidad social constituye una forma de pedagogía de la ausencia que enseña, silenciosamente, qué vidas pueden ocupar el centro de la narrativa nacional.

Por lo tanto, los silencios curriculares también educan. Con frecuencia enseñan más profundamente que los propios contenidos trabajados de forma explícita. La ausencia sistemática de determinados sujetos no produce únicamente invisibilidad: produce la impresión de que esos sujetos jamás participaron en la construcción de la ciencia, de la cultura, de la filosofía o de la propia historia nacional. Como demuestra Lélia Gonzalez (1988), esta invisibilización constituye uno de los mecanismos centrales de sostenimiento del mito de la democracia racial. Al formular la categoría de amefricanidad, la autora rompe con la narrativa homogénea de la identidad latinoamericana y pone de manifiesto que la constitución del continente resulta de múltiples procesos de violencia, resistencia, mestizajes, desplazamientos y reinvenciones culturales. No existe una única América Latina. Existen Américas profundamente marcadas por las experiencias indígenas, africanas y afrodiaspóricas que los currículos oficiales con frecuencia insisten en relegar a un segundo plano.

Esta disputa por la memoria tiene implicaciones directamente curriculares. Producir currículo también significa producir olvido. Al seleccionar determinados acontecimientos como patrimonio colectivo, otros son desplazados hacia zonas de invisibilidad institucional. La narrativa nacional construida por los sistemas escolares privilegia con frecuencia trayectorias masculinas, blancas y eurocéntricas, relegando a la condición de excepción experiencias fundamentales para comprender la propia formación histórica de la región. La colonialidad opera precisamente a través de esta administración desigual de la memoria.

La reflexión propuesta por Achille Mbembe (2018) permite radicalizar este análisis al evidenciar que toda forma de gobierno implica decidir qué vidas pueden ser protegidas y cuáles permanecerán expuestas a la precariedad. Aunque su elaboración de la necropolítica se centra en contextos específicos de violencia extrema, ofrece una contribución importante a los estudios curriculares al permitir pensar también una especie de necropolítica epistemológica. Ciertos sujetos desaparecen del currículo incluso antes de desaparecer físicamente. Se vuelven inexistentes porque sus narrativas no se enseñan, sus conocimientos no reciben legitimidad científica y sus experiencias continúan clasificadas como folclore, tradición o curiosidad cultural.

Esta desigualdad no se restringe al plano de los conocimientos. Rita Segato (2021)

demuestra que todo orden colonial depende igualmente de la administración de los afectos. Gobernar significa enseñar quién merece empatía, quién inspira confianza, quién despierta miedo y quién puede ser descartado sin producir conmoción social. Los currículos participan en este aprendizaje afectivo al construir imágenes recurrentes sobre determinados grupos sociales. No se trata solo de transmitir información: se trata de educar sensibilidades. En este sentido, los actuales pánicos morales encuentran un terreno fértil porque dialogan con estructuras afectivas producidas históricamente por la colonialidad. Movilizan nostalgias, resentimientos y miedos que no nacieron en el presente, sino que fueron cuidadosamente sedimentados a lo largo de la formación de las sociedades latinoamericanas.

Sin embargo, tal vez la principal fragilidad de la colonialidad resida precisamente en su incapacidad para realizar plenamente el proyecto de homogeneización que la sostiene. A pesar de la violencia colonial, nunca fue posible eliminar completamente los conocimientos indígenas, borrar las cosmologías africanas, controlar de manera integral las sexualidades disidentes ni impedir que las comunidades produjeran otras formas de enseñar, aprender y vivir. La colonialidad sigue siendo poderosa, pero nunca absoluta. En sus intersticios se multiplican experiencias que rechazan la lógica clasificatoria e inventan otras formas de producir conocimiento.

Es en este punto donde el currículo deja de aparecer solamente como instrumento de reproducción de las desigualdades para revelar su dimensión inventiva. Si la colonialidad organiza clasificaciones que procuran estabilizar identidades y normalizar formas de existencia, las cotidianidades escolares producen continuamente desplazamientos que desafían dichas clasificaciones. Entre aquello que las políticas prescriben y aquello que efectivamente ocurre en las escuelas se abre un campo de creación que ninguna racionalidad colonial logra capturar por completo. Es en este excedente de la vida donde comienzan a emerger los currículos insurgentes.

Currículos insurgentes: la vida que excede la norma

Si la colonialidad procura organizar el mundo mediante la clasificación de los sujetos, la jerarquización de los conocimientos y la administración de las diferencias, jamás logra realizar plenamente este proyecto. Siempre hay algo que escapa. Siempre hay vidas que rechazan las identidades que les fueron atribuidas, saberes que insisten en circular a pesar de los intentos de silenciamiento y experiencias educativas que reinventan el currículo más allá de las prescripciones oficiales. Es en este exceso de vida, que resiste a las lógicas de normalización,

sin limitarse a oponerse frontalmente a ellas, donde este ensayo sitúa la noción de currículos insurgentes.

Hablar de insurgencia curricular no significa proponer una nueva perspectiva pedagógica, una metodología alternativa ni un conjunto de contenidos destinado a sustituir los que tradicionalmente se enseñan en las escuelas. Tampoco se trata de romantizar la cotidianeidad escolar como un espacio naturalmente emancipador. Las escuelas continúan atravesadas por las mismas relaciones de poder que estructuran la sociedad. El racismo, el sexismo, la LGBTfobia, el capacitismo, la colonialidad y las desigualdades de clase también habitan sus pasillos, aulas y documentos institucionales. La insurgencia no deriva de la inexistencia de estas violencias, sino de la imposibilidad de que ellas determinen por completo lo que ocurre en la experiencia educativa.

Es precisamente esta comprensión lo que aproxima este ensayo a las investigaciones en/de/con las cotidianidades, desarrolladas por Alves (2008), Oliveira (2003) y tantas otras investigadoras e investigadores latinoamericanos. En lugar de comprender la escuela como un simple lugar de aplicación de las políticas curriculares, estas investigaciones desplazan la mirada hacia aquello que los docentes, estudiantes y comunidades efectivamente hacen con las prescripciones que reciben. Las políticas nunca llegan acabadas a la cotidianeidad, son apropiadas, traducidas, negociadas, reinventadas y, a menudo, profundamente transformadas por los *practicantespensantes* que producen la vida escolar.

Este desplazamiento epistemológico modifica radicalmente la comprensión del currículo. El currículo deja de concebirse como un documento para, en su lugar, ser entendido como práctica social, experiencia compartida y producción cotidiana de sentidos. No existe un currículo plenamente ejecutado, porque toda práctica educativa supone interpretaciones, improvisaciones, negociaciones y encuentros imposibles de anticipar en los textos oficiales. Entre lo que está escrito y lo que ocurre existe un intervalo ocupado por la potencia inventiva de la vida.

Alves (2008) insiste en que las cotidianidades no constituyen espacios menores de producción de conocimiento. Por el contrario, es precisamente en ellas donde las políticas adquieren materialidad y donde emergen nuevos saberes. Los sujetos no solo reciben determinaciones: producen conocimientos mientras viven, enseñan, aprenden y establecen relaciones con otras personas. Esta perspectiva rompe con la dicotomía entre teoría y práctica al reconocer que pensar y hacer constituyen movimientos inseparables de la experiencia educativa. De allí la potencia de la expresión *sabereshaceres*, utilizada por la autora para

evidenciar la imposibilidad de separar conocimiento y acción en los procesos cotidianos de formación.

Ferraço (2007) amplía este argumento al demostrar que las escuelas están atravesadas por múltiples redes de conversaciones que escapan continuamente a los intentos de estandarización curricular. Gran parte de lo que produce aprendizaje no está previsto en las planificaciones ni aparece en las evaluaciones externas. Surge en las conversaciones de pasillo, en los conflictos inesperados, en las preguntas formuladas por el estudiantado, en los silencios compartidos, en las experiencias de acogida y en las narrativas que atraviesan el aula. El currículo vivido constituye una trama permanentemente inacabada, producida en la intensidad de los encuentros y no únicamente en la organización de los contenidos.

Esta comprensión se aproxima a la filosofía de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1995), especialmente cuando los autores proponen pensar la vida a partir de la multiplicidad, del devenir y de la creación. La diferencia no corresponde a una variación de la identidad, sino que constituye una potencia productora de nuevas formas de existencia. Aplicada al campo curricular, esta perspectiva permite comprender que enseñar no significa reproducir identidades previamente establecidas, sino crear condiciones para que emerjan otras formas de pensar, sentir y existir. El currículo se convierte, de esta forma, en un territorio de experimentación de la vida.

Precisamente por ello, los currículos insurgentes no pueden reducirse a las llamadas "buenas prácticas" pedagógicas. Su insurgencia no reside en la adopción de determinadas metodologías innovadoras, sino en la capacidad de desplazar las gramáticas que organizan el reconocimiento de los sujetos. Una clase se vuelve insurgente cuando rompe la distribución tradicional de la palabra, cuando reconoce conocimientos producidos fuera de la academia, cuando transforma la escucha en principio epistemológico, cuando permite que narrativas históricamente silenciadas participen en la construcción del conocimiento, cuando desplaza las fronteras entre quien enseña y quien aprende.

En este sentido, Paulo Freire (1996) ya había señalado esta dirección al afirmar que enseñar no consiste en transferir conocimientos, sino en crear posibilidades para su producción. Aunque se sitúe en otro horizonte teórico, esta formulación sigue siendo profundamente actual porque desplaza la educación de la lógica de la transmisión a la lógica de la creación compartida. El aprendizaje deja de entenderse como asimilación de contenidos previamente definidos para convertirse en una experiencia de producción colectiva del mundo.

En este punto, las narrativas autobiográficas ofrecen una contribución importante para

pensar los currículos insurgentes. Como sostienen Elizeu Clementino de Souza (2003), Christine Delory-Momberger (2014), Marie-Christine Josso (2010) y Carmen Lúcia Vidal Pérez (2006), narrar la propia experiencia no significa solamente recordar acontecimientos pasados, sino producir sentidos sobre la propia existencia. Las narrativas constituyen prácticas de formación porque reorganizan movimientos de memorias, reposicionan a los sujetos y amplían las posibilidades de comprender la propia trayectoria. Cuando se incorporan a las cotidianidades escolares, desestabilizan currículos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos y afirman la experiencia como una dimensión constitutiva del conocimiento.

La insurgencia curricular se manifiesta, por lo tanto, cuando estudiantes negros y negras pueden narrar sus historias más allá de las experiencias de violencia, cuando los sujetos indígenas producen conocimiento sin ser reducidos a la condición de objeto de estudio, cuando las personas trans aparecen en la escuela no solo como tema de debate, sino como productoras legítimas de ciencia, arte y cultura, cuando las mujeres dejan de ocupar un lugar periférico en las narrativas históricas, y cuando los saberes populares dialogan horizontalmente con los conocimientos científicos. En todos estos casos, el currículo deja de administrar diferencias para producir encuentros entre diferencias.

Esta comprensión permite también desplazar la propia idea de resistencia. Utilizada con frecuencia para describir prácticas educativas críticas, la resistencia puede sugerir una posición predominantemente reactiva, definida en función del poder que procura enfrentar. La insurgencia, en cambio, enfatiza la dimensión creadora de la acción política. Los currículos insurgentes no existen solo porque resisten a las políticas conservadoras, existen porque inventan otras formas de producir conocimiento, construir pertenencias e imaginar futuros. Su fuerza no deriva exclusivamente de la negación de la norma, sino de la afirmación de mundos aún no plenamente realizados.

Esta perspectiva se aproxima a la reflexión de Bell Hooks (2020), para quien la educación constituye una práctica de libertad, precisamente porque permite imaginar posibilidades que exceden las condiciones presentes. Enseñar críticamente implica producir espacios donde distintos sujetos puedan experimentar formas de existencia que aún no encuentran pleno reconocimiento social. El aula se convierte así en un territorio de esperanza radical, no porque ignore los conflictos del mundo, sino porque se niega a aceptarlos como un destino inevitable.

Es importante reconocer, sin embargo, que ninguna insurgencia permanece definitivamente conquistada. Los currículos insurgentes no constituyen un estado permanente

de la educación, sino movimientos producidos continuamente en los encuentros cotidianos. Pueden emerger en una conversación entre docente y estudiante, desaparecer ante una política autoritaria, reaparecer en otra escuela, reinventarse en una comunidad quilombola, fortalecerse en una universidad o asumir nuevas formas en las redes digitales. Quizá su principal característica sea precisamente esta negativa a cristalizarse como modelo. Siguen siendo procesos abiertos, provisorios e inacabados, como la propia democracia.

En este sentido, este ensayo sostiene que el futuro de las disputas curriculares en América Latina y el Caribe no será definido exclusivamente por las políticas oficiales ni por las ofensivas conservadoras. Seguirá produciéndose, sobre todo, en las cotidianidades donde docentes, estudiantes y comunidades insisten en transformar la educación en un espacio de encuentro, creación y producción compartida de vida. Los currículos insurgentes no prometen una escuela libre de conflictos, pero afirman que es precisamente en el conflicto democrático entre diferentes formas de conocer y existir donde reside una de las mayores potencias de la educación pública.

Más que responder a los pánicos morales, los currículos insurgentes los vuelven insuficientes. Mientras el miedo procura cerrar el mundo, los currículos insurgentes insisten en mantenerlo abierto. Es en esta apertura – ética, política, estética y epistemológica – donde la educación reencuentra su dimensión más radical: no la de reproducir la sociedad tal como es, sino la de participar continuamente en la invención de otras formas posibles de vida.

Consideraciones finales: la vida insiste, notas para seguir pensando

Este ensayo partió del entendimiento de que las disputas curriculares que atraviesan América Latina y el Caribe no pueden reducirse a enfrentamientos ocasionales en torno a la inclusión o exclusión de determinados contenidos escolares. Lo que está en disputa es algo más profundo: los propios criterios que definen qué vidas serán reconocidas, qué conocimientos podrán circular como legítimos y qué futuros llegarán a ser políticamente imaginables. A lo largo de esta reflexión, el currículo se reveló no como un simple instrumento técnico de organización de la enseñanza, sino como un campo privilegiado de producción de sentidos, de administración de las diferencias y de disputa por los modos de existir.

En una primera instancia, se sostuvo que los llamados pánicos morales constituyen tecnologías contemporáneas de gobierno. Mucho más que expresar preocupaciones espontáneas ante los cambios sociales, fabrican enemigos curriculares, organizan afectos

colectivos y legitiman dispositivos de vigilancia, censura y control sobre la educación. Al transformar a docentes, estudiantes, investigadoras e investigadores, y determinados campos del saber, en amenazas al orden social, estos discursos procuran restringir la capacidad democrática de la escuela para acoger la pluralidad de experiencias que caracteriza a las sociedades latinoamericanas.

A continuación, se argumentó que estas ofensivas no pueden comprenderse de manera aislada del proyecto moderno-colonial que estructuró históricamente la producción de los currículos en la región. La colonialidad sigue organizando clasificaciones sobre sujetos, conocimientos y formas de vida, definiendo quién puede hablar, quién puede enseñar y qué experiencias merecen reconocimiento institucional. En ese contexto, la defensa recurrente de la neutralidad curricular aparece como una estrategia de naturalización de las jerarquías producidas por la propia colonialidad. Lo que con frecuencia se presenta como universal, corresponde, en realidad, a la permanencia de perspectivas históricamente localizadas que lograron transformar sus intereses particulares en parámetro de legitimidad para toda la sociedad.

No obstante, las perspectivas aquí expresadas rechazaron toda lectura que conciba a la escuela únicamente como espacio de reproducción de esas relaciones de poder. Al aproximar los estudios del currículo a las investigaciones sobre las cotidianidades, se pretendió mostrar que la vida escolar nunca se reduce a la ejecución lineal de las políticas educativas. Docentes, estudiantes, familias y comunidades producen diariamente desplazamientos, negociaciones y reinvenciones que vuelven imposible cualquier intento de control absoluto sobre los procesos educativos. Entre la prescripción y la experiencia se abre un campo de creación donde continúan produciéndose diferentes formas de conocimiento, memoria y pertenencia.

Es precisamente en ese intervalo donde la noción de currículos insurgentes adquiere sentido. Lejos de designar un nuevo modelo curricular o una metodología específica, identifica la potencia inventiva de la educación en cuanto esta se abre al encuentro entre diferencias. La insurgencia no corresponde solo a la resistencia frente a políticas conservadoras, sino que consiste, sobre todo, en la capacidad de crear otras formas de enseñar, aprender, narrar y producir conocimiento. Se trata de una política de vida que rechaza tanto la homogeneización como la aprehensión de la experiencia en regímenes únicos de verdad.

Esta perspectiva permite desplazar también el propio significado de la democracia curricular. Durante mucho tiempo, democratizar el currículo fue entendido principalmente como ampliar el acceso de grupos históricamente excluidos a los conocimientos escolares.

Aunque esa dimensión sigue siendo indispensable, resulta insuficiente frente a los desafíos contemporáneos. Democratizar implica también transformar los propios procesos de producción del conocimiento, reconociendo que distintos sujetos, territorios, culturas y experiencias participan legítimamente en la construcción del mundo común. No basta con incluir nuevas voces en currículos previamente estabilizados; es necesario permitir que esas voces también transformen los modos en que el currículo piensa, selecciona y produce conocimiento.

Esta reflexión invita a repensar el papel de la investigación en educación. Si el currículo se produce en los encuentros cotidianos, la investigación educativa no puede limitarse al análisis de documentos oficiales ni a la descripción de políticas públicas. Pues, se vuelve necesario acompañar los movimientos a través de los cuales docentes y estudiantes inventan prácticas que con frecuencia escapan a las racionalidades institucionales. Investigar las cotidianidades significa reconocer que la producción de conocimiento no ocurre solo en las salas de aula, sino también en los espacios de convivencia de las escuelas, comunidades, movimientos sociales y múltiples lugares donde la educación se concreta como experiencia compartida.

Al mismo tiempo, estas páginas no pretenden ofrecer respuestas definitivas a los conflictos aquí analizados. Asumir el estilo ensayístico de escritura significa reconocer que pensar constituye un ejercicio permanente de apertura y experimentación. Las categorías movilizadas – pánicos morales, colonialidad y currículos insurgentes – no agotan la complejidad de la realidad, por el contrario, funcionan como dispositivos analíticos que permiten iluminar ciertos aspectos de las disputas contemporáneas sin clausurarlas. Permanecen abiertas a nuevos diálogos, desplazamientos y reinvenciones, tal como los propios currículos que procuran comprender.

Quizás sea precisamente esta apertura la principal contribución de estas reflexiones. En épocas caracterizadas por una intensificación de discursos autoritarios, por intentos de homogeneizar las diferencias y por una creciente judicialización de los debates educativos, defender el currículo se vuelve inseparable de la defensa de la propia democracia. No porque el currículo posea respuestas para todas las crisis del presente, sino porque sigue siendo uno de los pocos espacios donde distintos mundos pueden todavía encontrarse, sin que uno deba eliminar al otro para existir.

Los pánicos morales procuran convencer de que la diferencia representa un peligro. Los currículos insurgentes, por el contrario, recuerdan que es precisamente en la diferencia donde reside la posibilidad de ampliar la experiencia democrática. Mientras el miedo produce

fronteras cada vez más rígidas entre quienes pertenecen y quienes deben ser excluidos, la educación sigue afirmando que aprender implica dejarse afectar por el otro, desplazar certezas y admitir que ningún conocimiento se produce fuera esa interacción.

De este modo, más que defender determinados contenidos, este ensayo defiende la propia condición democrática del currículo: su capacidad de permanecer inacabado, abierto a las múltiples voces que componen las sociedades de América Latina y el Caribe, y, comprometido con la producción de vidas más dignas, plurales y reconocidas. Después de todo, cuando el currículo deja de pensarse como territorio de control y pasa a vivirse como espacio de creación colectiva, quizá la pregunta más importante ya no sea qué se debe enseñar, sino qué mundo se desea construir y compartir por medio de la educación.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15-39.

BUTLER, Judith. **Precarious life:** the powers of mourning and violence. London: Verso, 2004.

BUTLER, Judith. **Sem medo**: formas de resistência à violência de Estado. São Paulo: Boitempo, 2020.

CAETANO, Marcio Rodrigo; SOUSA, Nilcelio Sacramento de; SILVA, José Rodolfo Lopes. "Na minha família não": culturas e investimentos em família, homossexualidade e cisheteropatriarcado. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 34, n. 1, p. 217-229, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/61922. Acesso em: 15 out. 2026.

COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics**: the creation of the Mods and Rockers**.** London: MacGibbon & Kee, 1972.

COLLING, Leandro. Identitarismo e assédio epistemológico. *In*: PUHL, Cristian; FORTES-FURTADO, Regina Helena Fonseca; WENCZENOVICZ, Thaís Janaina (org.). **Diversidade como direito humano desde o sul global**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2026. p. 85-110.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Experiência e formação:** biografização, biograficidade e heterobiografia. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?lang=pt. Acesso em: 15 out. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/835615/mod_resource/content/1/GONZALEZ%2C%20Lélia.%20A%20categoria%20político-cultural%20de%20amefricanidade.%20.pdf. Acesso em: 15 out. 2026.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escolas e narrativas de professoras: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensaio. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 177-188.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo ch'ixi es posible**: ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

SEGATO, Rita Laura. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, José Rodolfo Lopes; FERRARI, Anderson; CAETANO, Marcio. Masculinismo, neoconservadorismo e pedagogias culturais: investimentos em tradições, essencializações e naturalizações. **Currículo sem Fronteiras**, *[S. l.]*, v. 22, e2189, 2022. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2189-silva-ferrari-caetano.pdf. Acesso em: 15 out. 2026.

SOUSA, Nilcelio Sacramento de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente**: (re)invenção de mim e de nós. 2022. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: http://app.uff.br/riuff/handle/1/26816. Acesso em: 15 out. 2026.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. *In*: MACEDO, Roberto Sidney (org.). **Currículo e docência**: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 35-56.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Nilcelio Sacramento de Sousa. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente da Universidade Federal do Tocantins. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/6404369232705034
Sabina Sebasti. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Docente da Universidade da República de Uruguai. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/0517772203547563
Bruno Costa Lima Rossato. Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Docente na Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/4962848166700100

Como citar

SOUSA, Nilcelio Sacramento de; SEBASTI, Sabina; ROSSATO, Bruno Costa Lima. La educación más allá del currículo: pánicos morales, colonialidad e insurgencias cotidianas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 19, n. 3, e80041, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i3.80041.