



## Reseña de libro *Educación, currículo y violencia*<sup>1</sup>

## Review of the book *Education, curriculum and violence*

## Resenha do livro *Educação, currículo e violência*

**Julián Alberto Uribe García**

Facultades de Educación de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de San Buenaventura  
Medellín

<https://orcid.org/0000-0001-6265-7858>

Fecha de recepción: 23/02/2023 | Fecha de aprobación 13/10/2023 | Fecha de publicación 15/12/2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.18>

El libro que aquí se reseña, coordinado por Edison Cuervo Montoya —profesor de la Universidad del Valle— y Claudia Patricia Rivera Sánchez —docente de la Unidad Central del Valle del Cauca—, es fruto del trabajo de académicos invitados y de investigadores en formación que, como estudiantes del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad del Valle, se propusieron plasmar las reflexiones surgidas en las discusiones sostenidas en el Seminario Educación, Currículum y Violencia.

Aun cuando cada uno de los conceptos contenidos en el título de la producción referida es de tal espesura que, por sí mismo, resultaría suficiente para la escritura de un libro, el desafío de los autores radicó en una interrelación juiciosa de ellos, con miras a indagar, frente a la violencia,

---

<sup>1</sup> La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Julián Alberto Uribe García.  
Email: [julianuribeudea@gmail.com](mailto:julianuribeudea@gmail.com)

sobre los compromisos y desafíos de la educación y de los currículos que se vehiculan a través de ella. Tal y como plantean los coordinadores de la obra en la introducción, dicha tríada “nos puede posibilitar el cuestionamiento del quehacer de la escuela en la contemporaneidad, de la educación misma y su función social e, incluso, nuestra cotidianeidad como educadores en medio de la guerra” (p. 17).

A pesar de la diversidad de los autores, al emplear el escalpelo en las casi 250 páginas que despliegan el prólogo y los once capítulos del texto, en la estela de lo planteado por William Pinar (2008), en ellos late la necesidad de reivindicar una comprensión (*understanding*) del currículo, de manera que no se decolore e, incluso, dilapide su potencial para abordar e interpretar ampliamente los fenómenos educativos, formativos, sociales, económicos, políticos, entre otros, susceptibles de constituirse en un filón para la investigación con respecto a la educación y la violencia. La peana sobre la que el escrito descansa es la arraigada convicción de que el currículo “tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 11).

A partir de lo susodicho, las dos aportaciones de mayor envergadura del libro *Educación, currículo y violencia* son las siguientes:

- a. De acuerdo con lo sostenido por el profesor Juan Felipe Garcés en calidad de prologuista, la primera es servir de ariete para batir esas visiones reduccionistas que asechan al currículo. Al ser los estudios curriculares un campo interdisciplinar, en él hay una interacción con otras ciencias y sus correlativos desarrollos teóricos, lo que acarrea que, para el caso, la violencia no tenga por qué ser un tema ajeno a los discursos y análisis curriculares. Todavía existe mucha renuencia a pensar y gestionar el currículo bajo una concepción diferente a la tecnocrática, cuyas pretensiones residen en encontrar formulaciones preceptivas, resolutivas y científicamente fundadas que direccionen, indefectiblemente, la organización del aula, la enseñanza y las mejores prácticas. A tenor de lo expresado, Pinar (2014a) plantea acertadamente que la ingeniería social

[...] parece asumir que la educación es como el motor complejo de un automóvil: si hiciéramos los ajustes necesarios —en la enseñanza, en el aprendizaje y en la evaluación— éstos nos llevarán a nuestro destino, la tierra prometida de altos puntajes en las pruebas escolares, o para muchos de nosotros, en la izquierda educativa, éstos nos llevarían a una sociedad verdaderamente democrática. (p. 131)

Es manifiesta la inclinación teórica que tienen los autores del libro de pensar el currículo no solo como un plan que guía y acota la actividad educativa, sino como un proceso formativo en el que los saberes terminan configurando el devenir de los sujetos. Verbigracia, afirma el profesor Edisson Cuervo Montoya en el capítulo “Currículum proscrito [y pedagogías para la paz] en presencia de la guerra” que “somos lo que el currículum hace de nosotros [...], esto es, somos lo que los conocimientos, tiempos, espacios y comportamientos, seleccionados y organizados para nuestra formación, hacen de nosotros” (p. 25).

- b. Movidos por la necesidad que tienen los educadores de adoptar lo que Brezinka (1990) denomina una concepción programática-prescriptiva de la educación en la que tomen decisiones éticas y políticas sobre ella, con claras resonancias foucaultianas (Foucault, 1984), podría declararse que la producción reseñada trasluce la vitalidad del currículo para interrogar y problematizar la contemporaneidad. Esta analítica de la ontología histórica de los tiempos hodiernos, además de conducir a una radiografía de la actualidad y al desentrañamiento de alternativas frente a las prácticas de violencia que se han enquistado en la gramática social, coadyuva a probar que el campo del currículo está vivo, a pesar de que un autor de la envergadura de Schwab (1969) lo dictaminara “moribundo” hace un siglo.

Es en lo anteriormente aseverado en donde se pueden desplegar los aportes de cada uno de los autores del libro. En el capítulo “La investigación en educación como proceso transformador de realidades. Una problemática latente en la atención integral para las víctimas de la violencia en Colombia”, Claudia Patricia Rivera Sánchez presenta un panorama de la situación de la violencia en Colombia desde la década de 1930, junto con el de las políticas públicas con las que se ha intentado aminorar su ímpetu y reconocer, resarcir y dignificar a las víctimas. Asimismo, con respecto a la temática, evidencia la deuda que existe en la Pedagogía, debido a la escasa producción investigativa sobre y para las víctimas de la violencia en el país.

Érika Areiza Pérez, en su escrito “Currículo, acción política y formación: disrupciones y vitalidades frente a la opresión”, advierte que las instituciones educativas no han estado al margen de la violencia. Estudiantes y maestros “la han visto reflejada en las paredes rayadas con vocablos [infames]; la han olido en el miedo que corre por los pasillos; la han saboreado en la acidez de la palabra entumecida; la han palpado en el temblor de los cuerpos” (p. 72). Frente a ello, divulga diversas narraciones de docentes con las que llama la atención sobre los currículos disruptivos que han agenciado buscando interrumpir los ciclos de violencia y el dolor social que dejan como secuela, a través de “los círculos de palabra para nombrar los traumas, tramitar las pérdidas y restablecer los sueños” (p. 80).

En el apartado “La intersubjetividad pedagógica en contextos escolares rurales afectados por el conflicto armado colombiano. Una aproximación desde la fenomenología sociológica”, Whisney Uri Ángela Garavito Sánchez procura, desde la teoría de Alfred Schütz, develar las irrupciones del conflicto armado interno en la vida escolar y la manera como estas han configurado la intersubjetividad pedagógica en las escuelas rurales.

En el capítulo “El oficio de mi memoria de la violencia”, el profesor Jesús Alberto Echeverry Sánchez revela que el oficio de la historia —que se vale de documentos y anaqueles— y el de la lectura —que acude a la literatura— son un complemento esencial de su oficio de maestro con el cual hace lo posible por resistir la naturalización de la violencia como *ethos* individual y colectivo y por construir la memoria: “Esta historia de luchas y guerras partidistas pasa por mis aulas [...] funciona como una especie de registro de vida para conocer el pasado y reflexionar sobre el presente, buscar esperanza como necesidad ontológica” (p. 119).

Mauricio Vargas Clavijo, en el capítulo “El conflicto armado en Colombia desde la perspectiva posmoderna”, parte de la pluralidad de ópticas en la construcción del currículo como objeto de estudio. Dentro de ellas, como lo declara en el mismo título de su texto, se sitúa en la posmoderna para derivar

sus repercusiones en la enseñanza del conflicto armado. Estas pasan por el cuestionamiento de los discursos que se han instaurado a través del poder, la vinculación de la vida escolar con el contexto real de los sujetos que la habitan y la explicitación de las resonancias que ha tenido el conflicto en el trayecto biográfico de los mismos miembros de la comunidad educativa: “El niño que camino a su escuela es impactado por una mina antipersonal, el docente que viviendo en zona de conflicto debe a la educación su trabajo, el director rural que es amenazado por sus opiniones” (p. 141).

En “Latencias y contra-pedagogías de la crueldad”, Selen Arango Rodríguez presenta la relevancia de los estudios feministas, culturales y subalternos para coadyuvar, en el ámbito del conflicto armado o de sociedades narcopolíticas, en la configuración de alternativas refutatorias de las pedagogías de la crueldad, esto es, de pedagogías patriarcales que invisibilizan la experiencia histórica de las mujeres, que desatienden su capacidad para organizarse y transformar la realidad y que desconocen las consecuencias de sus mismos postulados y prácticas en los hombres que “victimizados por el mandato de la masculinidad [...] les exige ser crueles con las mujeres, las mujeres trans o quienes a mandato feminiza, como los niños, homosexuales y los/as indígenas” (p. 162).

En el capítulo “Pensar la violencia en el marco de la educación: una apuesta por la memoria”, July Rojas Díaz establece un vínculo entre la violencia y la escuela a través de la pedagogía de la memoria como práctica contribuyente a la construcción de una educación para la paz. Ello implica reconocer la dimensión ético-política del currículo, en los discursos pedagógicos y en los discursos acerca de la memoria como factores impulsores no de una reproducción de contenidos, sino de una trama de significados, capaz de propiciar en los estudiantes la construcción de un tejido propio y transformador y la creación de marcos de comprensión de su historia y de la violencia que la ha atravesado.

Luz Adriana Giraldo Solarte, en “Ciclo de violencia sin memoria”, examina la interrelación entre educación, violencia y currículo, pero focalizando en las víctimas de un fenómeno mayúsculo como lo es el desplazamiento forzado en Colombia. Aunque reconoce que ha habido algunas respuestas a este desde las políticas públicas y desde el currículo en cada una de sus fases (prescrito, presentado, moldeado, en acción y realizado), hace notar que “aún no se está configurando el hecho histórico del desplazamiento forzado en clave de pedagogía de la memoria, pedagogía de la no repetición” (p. 210).

En su escrito “Emociones, afectos, violencia y educación”, Érika Alejandra Yépez Cuéllar aborda la historia de las emociones y su despunte como campo de estudios, su incursión en la esfera pública y en la educativa propiamente. No obstante, su texto no es meramente cronístico, sino que reivindica “la incursión de las emociones en el currículo de las instituciones educativas y en la formación de docentes [como] un proceso clave y necesario en la concepción de nuevas racionalidades educativas y pedagógicas” (p. 230).

Finalmente, Oscar Fernando Abella Peña, en “Reflexiones críticas sobre el currículo”, partiendo de su experiencia como docente de inglés en una institución educativa pública de Bogotá, ofrece una consideración crítica sobre el currículo en torno a los contenidos que se incluyen y se excluyen de este, a sus finalidades y los agentes que tienen parte en él. Defiende una visión del profesorado como intelectual comprometido y legitimado para “diseñar, elaborar, proponer y ajustar el currículo oficial” (p. 241).

Llevando a cabo una labor metateórica sobre todo lo expuesto, se podría proponer una manera concreta de coimplicar *currículo*, *violencia* y *educación*, los tres densos conceptos que no solo nuclea el título, sino que trenzan finamente el libro en su totalidad. Dicha tríada resulta de suma trascendencia para un país tan desangrado como Colombia, que en el intento por pensar y superar su realidad recurre, por ejemplo, a los textos de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición como una de las estrategias decididas en el Acuerdo Final de Paz rubricado por el Gobierno colombiano y las FARC-EP, el 24 de noviembre de 2016.

En la estela de Morris (2001), en su libro *Holocaust and Curriculum. Competing Sites of Memory and Representation*, resulta viable referirse al currículo como un “texto de memoria” (*memory text*). Que sea un “texto” significa que es una objetivación sónica o simbólica materializada en prácticas sociales, instituciones o productos culturales. Es, por ende, una construcción humana resultado de su acción y la reflexión, que resulta susceptible de ser interpretada desde el horizonte de captación propio de quien hace su exégesis (Morris, 2001; Pinar, 2008). Para entender que el texto curricular sea “de memoria”, lo primero que debe hacerse es rescatar esta última del reduccionismo al que se ha visto sometida por los discursos señeros de la Psicología y la Neurociencia cognitivas. Aplicados sus estudios en la educación, la memoria, en relación con el aprendizaje, se concibe como la capacidad para almacenar y recuperar la información del pasado. Si bien ello es cierto, se pierde de vista que la memoria es mucho más que recordación; ella es una facultad antropológica primordial para que el ser humano pueda habitar el mundo, en virtud de que es la que propicia la secuencia temporal tripartita (pasado, presente, futuro) al conferirle cierta unidad. Tanto el pasado como el futuro resuenan implícita pero nítidamente en el presente. Es la memoria la que faculta al ser humano para entrelazar pasado, presente y futuro mediante procesos de rememoración y anticipación. Merced a ella es viable la concepción del pasado no como una facticidad clausurada en sí, sino como posibilidad de trascendencia para comprender el presente y proyectar-desear un futuro diferente. Esto, como apunta Mèlich (2006), acarrea la implantación de una “educación anamnética” (p. 118) en la que la comparación entre acontecimientos no signifique la dilución de su singularidad, el contraste de semejanzas y diferencias o la banalización de estos, sino “utilizar los acontecimientos del pasado [...] para comprender y actuar sobre el presente” (Mèlich, 2006, p. 119).

Lo anterior, referido al tema de la violencia concretamente, supone que, a pesar del intento de algunos por proscribirla, como lo comenta el profesor Cuervo Montoya en el primer capítulo, o de las permanentes críticas por un supuesto adoctrinamiento, dada la forma como se aborda, “la tarea curricular pasa a ser recuperar la memoria [...] en formas que psicológicamente permitan a los individuos reingresar políticamente a la esfera pública” (Morris, 2001, p. 9). Puede decirse que con respecto a la violencia hay un imperativo ético de memorar, puesto que las formas en que se represente esta encauzarán, en gran parte, los modos en que las generaciones venideras la recuerden y la tramiten (Morris, 2001, Pinar, 2014b).

“Memoria es una categoría más grande que historia, bajo la cual la historia es subsumida [...] Historia es una forma de memoria, por supuesto, pero no es lo mismo que memoria” (Morris, 2001, p. 8). Si se parte de la premisa anterior, en lo que se refiere a la violencia, que el currículo sea un “texto de la memoria”, significa democratizar la verdad, cuestionar y, en

no pocos casos, hasta deconstruir los discursos normales y normalizadores que terminan legitimándose protervamente; es dar la posibilidad de agrietar lo comúnmente establecido, de ampliar el espectro de la verdad para captar su hondura y diversas gamas, y de generar una cultura de resistencia que impida que los poderes hegemónicos desquicien a los sujetos. Que, con respecto a la violencia, el currículo sea un “texto de memoria” significa dar voz a quienes han sido silenciados, lo cual supone, habitualmente, cepillar a contrapelo la historia (Benjamin, 1989), generar tensiones permanentes por erosionar la univocidad de los discursos imperantes, poner en tela de juicio la conveniencia de decisiones tomadas, visibilizar intereses desapercibidos, divergentes e incluso contradictorios. Acceder a las narraciones de las víctimas es un complemento indispensable del discurso histórico-tradicional que, por principios de rigurosidad científica, y en algunos casos de rigidez, margina los testimonios que no tienen articulación entre sí, que no pueden ser “engullidos por el ‘tiempo homogéneo y vacío’ de la historia positivista” (Traverso, 2001, p. 192).

Por último, si se considera que, como sostuvo Freud (2017), Thanatos es un instinto que habita en cada ser humano, que “desenmascara al hombre como bestia salvaje ajena al miramiento para con la propia especie” (p. 64), y que la nación colombiana se haya comprometida en un proceso de paz de suma trascendencia, este libro resulta altamente recomendado no solo para los académicos que tienen un interés teórico por estos temas, sino, en general, para todo aquel que sienta una seria inquietud por la coyuntura en la que se encuentra el país y quiera contribuir a ella, ya que es claro que la sana convivencia no se decreta por la suscripción de un acuerdo, sino que es una construcción progresiva derivada de una conjunción de esfuerzos y de un cúmulo de accionares de diversos sectores y actores que fomenten su internalización, consolidación y sostenibilidad. Este manuscrito se suma, así, a las publicaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica, a las de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, y a la de un buen número de investigadores que han intentado arrojar algo de luz sobre las políticas de memoria en nuestro país, sobre la reconstrucción de los hechos, su policausalidad, los impactos en las historias de vida de los colombianos y, ante todo, sobre el papel de la educación frente a estos.

Sin ignorar a Thanatos ni caer en visiones simplistas sobre una realidad harto compleja, los autores también reconocen a Eros como pulsión vital que igualmente se anida en el ser humano y que lo conduce a la construcción creativa. Como consecuencia, exhortan a los lectores a concebir la educación y el currículo como un antídoto activo e invaluable tanto para la reconstrucción de la memoria histórica como para rehabilitar una secuencia temporal que posibilite la construcción de un presente y un futuro más humanos, humanizantes y esperanzadores. Es gracias a ello que en la educación, en favor del presente, es factible la recuperación del pasado, y en función de este, es posible la edificación del presente y del futuro. Educar haciendo del currículo un “texto de memoria” es acompañar a los otros en el desafío de habitar el mundo con el “anhelo de que el verdugo no triunfe sobre la víctima inocente [...], [con la] esperanza de que la injusticia que atraviesa el mundo no sea lo último, que no tenga la última palabra” (Horkheimer, 2000, pp. 169-173).



## REFERENCIAS

- Benjamin, W. (1989). Tesis de filosofía de la historia. En *Discursos ininterrumpidos I* (pp. 175-191). Buenos Aires: Taurus.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.
- Foucault, M. (1984). What is enlightenment. En P. Rabinow (ed.), *The Foucault reader* (pp. 32-50). Nueva York: Pantheon Books.
- Freud, S. (2017). *El malestar en la cultura*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Introducción. En J. G. Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 11-43). Madrid: Morata.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelo de justicia*. Madrid: Trotta.
- Mèlich, J. C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 115-124.
- Morris, M. (2001). *Holocaust and curriculum. Competing sites of memory and representation*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (2008). *Understanding curriculum*. Nueva York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2014a). *Curriculum y estudio. NO curriculum y enseñanza. Repensando el lugar de la educación*. En *La teoría del currículum* (pp. 131-145). Madrid: Narcea.
- Pinar, W. (2014b). La teoría del currículum de los Estados Unidos desde 1950: crisis, reconceptualización e internacionalización. En *La teoría del currículum* (pp. 67-102). Madrid: Narcea.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78 (1), 1-23.
- Traverso, E. (2001). *La historia desgarrada: ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.

### Julián Alberto Uribe García

<https://orcid.org/0000-0001-6265-7858>

Docente en las facultades de Educación de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de San Buenaventura Medellín. Miembro de los grupos Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) y Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED). Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Doctor en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.