

Del revés al encuentro Un territorio tejido desde la memoria de nuestros “compas”

From the back to the meeting A territory woven from the memory of our “Compas”

*Tadiana Guadalupe Escorcía Romero¹
Luz Myriam Fajardo Muñoz²*

Resumen

Familias campesinas, afro e indígenas cuyos hijos pertenecen al ciclo inicial de una institución educativa de Bogotá, han sufrido el desplazamiento de sus territorios, enfrentándose al desarraigo de su cultura, que se agiganta al encontrarse una cultura mayoritaria, homogenizante que les desconoce o excluye.

La investigación que se presenta en este artículo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, de tipo horizontal, en el que las familias se agencian como protagonistas y coinvestigadores para identificar sus saberes ancestrales, establecer diálogos con los de la escuela y su importancia en los discursos de desarrollo de las infancias. Así se fortalece una apuesta pedagógica decolonial que le da lugar al saber ancestral, a las voces de infantes en la academia, al currículo y a la dinámica escolar, de mano con los pilares de la educación inicial. Tales saberes, cimentados desde su relación con la gastronomía, artesanía, juegos ancestrales, naturaleza, prácticas de crianza y el ámbito social, son compartidos con los infantes, maestras y maestros, para dinamizar el diálogo de saberes con la academia y fortalecer el proceso de aprendizaje y enseñanza.

En consecuencia, la escuela se reivindica como territorio común para fortalecer la identidad cultural y reconstituir el tejido social, a partir de la costura, el tejido, las trenzas, la palabra, que recupera la memoria individual y colectiva de las comunidades, como de las múltiples vivencias que posibilita.

Palabras clave: ciclo inicial, desarraigo, familias, infancias, saber ancestral.

Abstract

Peasant, Afro-descendant and indigenous families whose children belong to the initial cycle of an educational institution in Bogotá have suffered the displacement of their territories, confronting the uprooting of their culture, which is aggravated by finding a majority, homogenizing culture that ignores or excludes them.

The research presented in this article is developed from a qualitative, horizontal approach, in which families become actors and co-investigators to identify their ancestral knowledge, establish

1 Institución Educativa Distrital José Asunción Silva, Carrera 92 #89-79, Colombia. Magíster en Estudios en Infancias, Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Licenciada en Psicología y Pedagogía, Normalista. Correo electrónico: naomitadi@gmail.com.

2 Institución Educativa Distrital José Asunción Silva, Carrera 92 #89-79, Colombia. Especialista en Educación Ambiental y en Lúdica del Aprendizaje, Licenciada en Educación Preescolar. Correo electrónico: fajaluz@gmail.com.

dialogues with those of the school and their importance in the discourses of development of childhoods. This strengthens a decolonial pedagogical commitment that gives rise to ancestral knowledge, the voices of infants in the academy, the curriculum and school dynamics, hand in hand with the pillars of early education. Such knowledge, based on its relationship with gastronomy, handicrafts, ancestral games, nature, parenting practices, and the social sphere, is shared with children, teachers, to stimulate the dialogue of knowledge with the academy and strengthen the process of learning and teaching

Consequently, the school is claimed as a common territory to strengthen the cultural identity and reconstitute the social fabric, from the sewing, the weaving, the braids, and the word, which recovers the individual and collective memory of the communities, as of the multiple experiences that make possible.

Keywords: childhoods, families, initial cycle, know ancestry, uprooting.

Recibido: 03-08-17 / **Aceptado:** 30-11-17

Introducción³

Yo vengo del Chocó, pero este colegio es tan distinto a mi mundo, cuanto extraño mi ciudad, mi vida, aquí me siento muy diferente⁴, “me he sentido como Stelaluna, cuando tuvimos que salir de Bahiahonda y llegar a vivir a Bogotá, es muy distinto⁵.

Las huellas transitadas que han sido marcadas por el destierro y abandono de los lugares de origen de comunidades y familias, que además han hallado en el camino etiquetamientos y exclusiones, se van ocultando o borrando. En Colombia, tal situación ha sido la constante de muchas familias que a causa del conflicto armado, agrario, ambiental, por agrocombustibles, minería ilícita, construcciones a cargo de grandes empresas, desastres naturales, entre otros, se vieron obligadas a dejarlo todo y empezar de nuevo en otro lugar para poder sobrevivir.

Lo anterior, ha originado del desplazamiento y con ello el despojo de tierras, bienes materiales, pertenencia a su territorio, para afectar sus derechos humanos, así les coloca en un estado de anonimato y aislamiento, situación expresada como desarraigo. Pero su afectación va más allá, trasciende en la consolidación de su cultura, relaciones sociales y entorno ecológico con el que han construido gran parte de sus saberes y relacionamientos. El olvido y el revés terminan siendo la cobija que les oculta y de alguna manera les permite sobrevivir en un lugar que no es suyo, pero que deben habitar para acoplarse a la cultura mayoritaria; cada persona es entonces, como lo expresa Henao un “habitante sin habitación, un terrícola sin tierra, un poblador sin pueblo” (2004:206).

Una muestra de lo mencionado se encontró en la institución educativa donde se desarrolló la investigación, con el testimonio de una madre de la etnia wayuu:

Yo llegué a trabajar como doméstica en una casa, allí me obligaron a usar pantalones y blusas, a mí me daba mucha pena ponerme eso y me sentía muy mal, yo era con mis mantas, pero la señora me decía: “no hija, usted aquí se tiene que ir acostumbrando, tiene que entender, porque usted estudió más que su mamá”. Y aunque yo insistía, me decía: ‘vaya acostumbrándose porque usted

3 Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Del revés al encuentro. El saber ancestral en diálogo con la educación inicial”, presentada por Tadiana Escorcía para optar al título de Magíster en Estudios en Infancias, Universidad Pedagógica Nacional y UDEA 2017. Realizada entre febrero de 2015 y junio de 2017. La otra autora participó como coinvestigadora durante todo el proceso.

4 Estudiante 10 grado, Sede A del colegio José Asunción Silva. Espacio informal (marzo-2016).

5 Personaje del cuento “Stelaluna”, que lleva su mismo nombre, murciélago pequeño.

no va a durar toda la vida con sus mantitas' (Entrevista personal, 2016).

En tal sentido, se gesta un sentimiento de desconocimiento e incompreensión de la cultura a la que llega el sujeto, que condiciona su forma de actuar, al no identificarse con esa sociedad, produce crisis en su identidad social y cultural, a nivel emocional y físico (Zamora, 2006). Ocurren así dos situaciones, o se produce un proceso de hibridación con la nueva cultura que deja de lado muchos aspectos de la propia, o no logra integrarse lo que hace que su desarraigo sea mayor, tal como lo relata una madre campesina:

Yo me vine a los 10 años y las costumbres sí me dio muy duro, porque en el campo allá que se hace, pues se cocina papa salada a los obreros y un pedazo de carne y ya. Y llegué acá a la ciudad y yo conseguí trabajo y no terrible, pues las comidas de acá totalmente diferentes, ¡no sabía! Entonces de todos los trabajos me echaban porque no sabía cocinar, yo sabía hacer lo de allá, digamos yo allá en mi casa yo no conocía ni una olla exprés, ni un teléfono, eso fue terrible para mí, eso fue como un año de casa en casa, hasta que fui aprendiendo y aprendí, pero duro. (Entrevista personal, 2016).

A lo anterior se suma otro contexto, el educativo, donde las familias llevan a sus hijos e hijas, se les otorga un cupo pero su integración no se da solo por ello, pues se promueven modelos de escolarización desde posturas asimilacionistas o integracionistas (Castillo, E. y Guido, S. 2015:21), que tienden a homogenizar al promover valores y aportes de la cultura que llegan en actividades específicas, actos cívicos, pero desconocen su realidad, estructura social e invisibilizan sus particularidades, aquel que llega debe acoplarse al lugar y desarraigarse del propio.

Por consiguiente, en la institución José Asunción Silva surge la pregunta acerca de las culturas que convivían en la Sede B, donde se desarrolla la primera infancia. Para dar respuesta, se aplican unas encuestas que arrojan que el 54% de la población ha sido despla-

da, por las razones mencionadas líneas atrás, predominando comunidades campesinas, afrodescendientes, y en menor cantidad de la etnia wayuu, con una riqueza cultural albergada en cada familia, saberes, experiencias e historia de vida. Pero todo ese cúmulo de conocimientos validados a través de los años, a partir de sus ancestros quedaría en peligro, al primar otro tipo saberes hegemónicos.

Tal referente sería la apertura a las preguntas que guiaran esta investigación: ¿Cuáles son los saberes ancestrales frente a los procesos de educación de niños y niñas de familias en condición de desarraigo? ¿Cómo se diferencian de los circundantes en la escuela?, ¿de qué modo son esenciales al interior de los discursos de desarrollo en esta etapa de la vida?

Camino hacia el encuentro

Para la investigación era necesaria la participación de las familias, desde un lugar distinto, reconocidos como sujetos de saber, copartícipes, protagonistas del proceso y por tanto coinvestigadores. Por lo anterior, se asumió una metodología de tipo horizontal, que si bien se fundamenta en la cualitativa, aporta otros elementos. Esta surge en la década del 90, a partir de la reflexión de investigaciones etnográficas respecto al "problema de la representación, la autoridad y la autoría colaborativa." (Corona S. y Kaltmeier, O. 2013:4), a partir de movimientos políticos, voces indígenas y de mujeres, que profundizan respecto a la brecha entre "el saber construido desde el exterior de su militancia y el generado al interior" (Corona, S. y Kaltmeier, O. 2013:4). Este horizonte hace énfasis en dos aspectos: el diálogo como condición central en la investigación y la horizontalidad como perspectiva metodológica.

Un diálogo que se soporta como el escenario social construido permanentemente desde las relaciones con los otros, mediados por procesos horizontales, entendidos como esa búsqueda por superar la división existente entre quienes saben y quienes no saben, para

dar espacio al encuentro de saberes, prácticas e identidades, desde la colectividad.

Fue desarrollada en las siguientes fases:

Indagación teórica:

El recorrido por investigaciones, aportes de teóricos, comunidades e instituciones, mostró la división entre el saber ancestral y el occidental, considerando al primero como local, tradicional, folklórico, en tanto el otro como universal y científico, perteneciente al grupo dominante (Jara, 2014, citado por Crespo, 2014). Lo anterior como un efecto de la colonización, siendo la domesticación de conocimientos una de las más potentes formas culturales de colonizar, lo que supuso la opresión social, política y cultural de los pueblos ancestrales. Tal mirada es complementada con los aportes de Sousa, B. (2010) quien define el saber occidental como un pensamiento abismal, al establecer distinciones visibles e invisibles que dividen la realidad social en dos universos: este lado de la línea y el otro lado de la línea. El primero imposibilita la co-presencia de los dos lados, haciendo del otro una realidad inexistente, que se excluye. Este pensamiento contiene el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y falso, fundado en comprobaciones desde métodos, bajo determinadas circunstancias, por lo que impera sobre el otro lado y le subordina al no acomodarse a sus formas de conocimiento.

Lo que de Sousa propone es una justicia cognitiva que requiere de un tipo de pensamiento posabismal, que ha venido forjando desde la llamada epistemología del sur, en el que los saberes que han sido invisibilizados encuentren una forma de existir, contruidos desde la pluralidad de historias. Y es a partir de una ecología de saberes o inter-conocimiento como el “diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con lo más avanzado del pensamiento universal, en un proceso de continuada descolonización de la sociedad” (Acosta, 2011: 29, citado por Crespo, 2014), que se posibilitaría aprender

otros conocimientos, sin olvidar el de uno mismo. Muestra de ello fue precisamente lo que la investigación arrojaría en su desarrollo, frente a la mirada del desarrollo en primera infancia.

Así mismo, se encontró como el saber ancestral para cada comunidad, ha significado un proceso de relación con su territorio, de construcción colectiva y de conservación de este, a partir de procesos de memoria que se condensan en tejidos, en la oralidad, en sus técnicas de siembra, gastronomía, prácticas de crianza, entre otras.

Para los pueblos originarios ha sido el “resultado del conjunto de conceptos, conocimientos, creencias que posee una cultura y que conforman la imagen y las formas de interpretar el mundo” (Díaz, M. Citado por OEI y SDIS 2010: 49), revertidos sobre las prácticas sociales, que otorgan significado a sus acciones cotidianas. En el caso de la comunidad afrodescendiente, su saber se ha venido gestando desde un proceso histórico mediado por circunstancias como la esclavización, colonización y exclusión, “resultado de un largo proceso de conservación, recreación y transformación de acuerdo a las condiciones socio-históricas y económicas que les ha correspondido vivir a los hijos de la diáspora africana en las Américas” (García, 2001: 49). Desde allí se han alimentado de distintas cosmovisiones y expresiones culturales, a partir de las cuales forjan sus saberes.

Por su parte, para la comunidad campesina, su proceso histórico ha sido distinto, pues según Fals, su origen es europeo y es por el mestizaje (indígena, negro, blanco) que se hace posible el campesino colombiano, cimentado más desde lo socioeconómico que desde lo cultural (1975:51-52). Este sujeto cimienta un saber en el que lucha por la tierra, por el proceso productivo y por la defensa del medio ambiente, a partir del cual gesta actitudes, rituales, espiritualidad, conocimientos que instituyen su cultura y los valores que aportan al mercado y a la vida misma.

El encuentro:

Con tres grados de preescolar (familias, estudiantes y maestras) se socializa el propósito de la investigación, quienes deciden ser partícipes y coinvestigadores, fijando tiempos y espacios de encuentro. La comunidad participante se consolidó en: estudiantes entre los 3 y 5 años de ciclo inicial, familias campesinas, (111), afrocolombianos (49), etnia wayuu (2), ciudadanos (58), otras regiones (2), para un total de 222 participantes, de ellos 5 docentes.

Seguidamente se da curso a un proceso que desde la horizontalidad y visibilidad de todos, vivencia la ecología de saberes en la búsqueda de información, no como un acto de descubrimiento, sino como un acto de traducción, de comprensión del sentido que los sujetos le dan al mundo, al traer a la memoria sus saberes ancestrales, experiencias, camino de vida, prácticas, para ser narrados, comunicados de las diversas formas que el lenguaje suscita. Para los “compas”⁶ no fue fácil traer al presente su pasado, pues estaba mediado en muchos casos por el dolor del destierro, el olvido, el abandono de su territorio y relacionamientos, sin embargo, con cada espacio que se rodeó de elementos, música, comida característica de sus lugares y el mismo testimonio de algunas maestras, permitió narrar al otro parte de su infancia y a la vez ir sanando el dolor que estaba guardado por años.

Ahora bien, tal ejercicio se reflejaba como una radiografía histórica del sujeto que traía al presente experiencias significativas de manera colectiva. Ello permitía recomponer el pasado, desde las experiencias que las comunidades fueron legando a otros grupos o individuos (Betancourt Echeverry, D. 2004:127) y que al extraer de la memoria su valor ejemplar, brinda elementos para constituirse en proyecto (Ricoeur, citado por Ortega y Torres 2011: 345)

En concordancia con lo anterior, las herramientas de investigación permitieron el diálogo, la

expresión de sus distintas formas: oral, escrita, por medio de imágenes, creaciones artísticas, encuentros casuales (familias con sus hijos e hijas, con algunas maestras de primera infancia, entre familias, en la hora de entrada, de salida, al descanso). Cada encuentro descansa su rigurosidad a partir de las condiciones pactadas y acordadas mutuamente, desde el diálogo con los sujetos, en el que las diversas posturas se fundamentaron desde la equidad, sin jerarquías., acompañadas de invitaciones escritas o verbales, de elementos pretexto (lana, fotos, objetos) con los que se propiciaba la palabra y la recuperación de la memoria.

Algunas de estas fueron festival de saberes propuesto por la comunidad campesina, que posibilitó el diálogo con otras culturas y el reconocimiento de saberes contenidos en juegos tradicionales, comida, música, narraciones, entre otras. El cuaderno viajero acompañado de una muñeca de tela hecha por las abuelas que representaba cada cultura, para recuperar la memoria desde sus territorios, escrita por ellos y haciendo visible una participación guiada pues unos y otros se apoyaban en los procesos de escritura. Y narrativas contenidas en hojas, frisos, carteles lo que empoderó a la comunidad desde esa línea abismal invisible para emerger desde la construcción colectiva.

Lo anterior se complementó con las narraciones biográficas, que rescatan la voz de las familias participantes de cada comunidad y de algunas maestras y maestros de primera infancia las cuales desde Rosenthal y Fischer, yacen en las estructuras generativas, “en la base común de la realidad” (Citado por Tuidier, en Corona y Kaltmeier 2013: 98), bajo dos premisas fundamentales: la primera que la narración da cuenta de información de eventos y experiencias contados por el sujeto, asumiendo la realidad como una forma social y cultural determinada y en una perspectiva biográfica. Y la segunda, la concibe como una praxis comunicativa, a través de la cual los sujetos van construyendo su verdad individual biográfica y su realidad social, de manera compartida, desde lo cotidiano.

⁶ Palabra de la lengua muisca que traduce amigo, compañero y que caracterizó a cada familia participante.

Con ese recorrido, se recoge parte de lo narrado en textos escritos, herramientas audiovisuales y un mural hecho por las familias a partir de retazos de tela en los que plasmaban lo que querían significar de sus territorios, que al ser expuesto a la comunidad educativa, permitió contar a niños y niñas parte de la riqueza ancestral y diversidad de las comunidades. De igual manera, en la construcción de una maloca y una huerta, desde las manos y saberes de las familias, quienes fueron recogiendo los insumos y poco a poco participando de su elaboración. Estos se erigen como un territorio propio de encuentro entre las comunidades para compartir saberes, pero además una manera de reparación hacia la etnia wayuu que hizo parte de la institución.

Por consiguiente, la memoria colectiva sigue su curso socializándose con los estudiantes en encuentros mensuales, para cruzar el arraigo de sus saberes y cimentar la mirada hacia el desarrollo de las infancias, en lo que se halla un punto de encuentro con los pilares del Lineamiento Pedagógico y Curricular de primera infancia.

Traducción y triangulación:

En este recorrido los videos y grabaciones eran transcritos como una manera de contener la memoria colectiva, que se traducía al texto académico y que De la Peza, C. define como un acto de traducción, más que descubrimiento por parte del investigador, en que los participantes desde sus lenguajes y lugares sociohistoricamente determinados le dan sentido al mundo, permitiendo el respeto al sentido del habla de partida, que se traslada al habla del destino, es decir el lenguaje académico (Corona y Kaltmeier 2013: 206). George Steiner (Citado por De la Peza, C. en Corona y Kaltmeier 2013) lo destaca como el proceso de comunicación/compreensión, para pensar la relación entre el investigador y la comunidad, respetando en la traducción al lenguaje académico la singularidad de los interlocutores.

De esta manera, se fueron encontrando recurrencias específicas a cada comunidad, otras comunes a todas que dieron cuerpo a los saberes ancestrales de las familias, los de la escuela y el diálogo entre uno y otro. Tal ejercicio de triangulación, posibilitó la traducción al texto y definió las 3 categorías de la investigación: desarraigo, saber ancestral y educación inicial.

4. Socialización, acuerdos y consolidación del colectivo de familias: este momento posibilitó el surgimiento de un colectivo de sabedores denominado “Del revés al encuentro”, que periódicamente asisten al colegio y comparten con niños, niñas, maestras y maestros. De otra parte, con los docentes propiciando la construcción colectiva y horizontal del currículo (estudiantes, familias y docentes). Así es como la investigación horizontal se erige como un horizonte que para esta apuesta fue posible, desde “casa adentro” a “casa afuera” como lo proponen las comunidades indígenas.

Un territorio común a los “compas”

Tejer la memoria, sanar el dolor, hablar y ser escuchado, construir en comunitariedad, cimentó el puente para el encuentro con el otro, trayendo al presente saberes relacionados con la naturaleza, artesanía, gastronomía, juegos ancestrales, oraliteratura y prácticas de crianza. Saberes gestados desde la relación madre tierra, familia y comunidad, como parte de su vivir, que la psicóloga Roggof denomina participación guiada, entendida como el “proceso en el que los papeles que desempeña el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporciona al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (1993:97).

En consecuencia, para esta apuesta recorrer y reconocer su propia historia y la de sus compañeros, fortaleció la identidad cultural en sí mismos y en los otros, además de potenciar integralmente los distintos desarrollos, hacia

la transformación de esa mirada universal de infancia, por una pluriversal frente al desarrollo de las infancias, la pedagogía y el currículo. En cuanto a este último dado que el Lineamiento Pedagógico y Curricular para primera infancia reconocer que toda “negociación cultural es imposible si destituimos a las familias de su saber propio” (2013: 196), el encuentro entre saberes fue posible desde el reconocimiento de esos conocimientos del “otro lado de la línea”. Pero también por el llamado al enfoque diferencial que ha no solo de otorgar un cupo, sino fundamentalmente dar lugar a la presencia de quien llega, de sus conocimientos, de sus historias, de sus construcciones.

En ese orden de ideas, los aportes enriquecieron la mirada de los pilares contemplados en el Lineamiento para primera infancia. En cuanto a la **exploración del medio**, que no solo constituye la oportunidad de relacionarse con el medio inmediato, sino con aquel que hace parte de su ancestralidad, desde las narrativas de sus familias que pueden traerlos al presente, explorar la cultura, la historia que no ha sido contada, que recupera sus raíces, indaga acerca de sus padres, abuelos, bisabuelos. Parte de este proceso lo enriqueció la maloca y la huerta que en palabras de un padre que lideró su construcción, recreó la palabra de vida para sanar el cuerpo, la mente y el espíritu de las personas y del medio ambiente, para compartir tradiciones, planear, conversar, solucionar conflictos, por medio de la palabra. (Gallo, J. entrevista, 2016).

En cuanto al **juego**, Winnicot (1982) ilustra que el niño y niña al jugar habita en una región que no le es posible abandonar fácilmente y en la que no se admiten intrusiones, pues está en un lugar en el que puede crear, imaginar, soñar (Citado en el Lineamiento pedagógico y curricular de educación inicial, 2013:52). Acompañarlo del saber ancestral de las familias que llegan a la escuela compartiendo juegos de su infancia, funda un terreno propio para jugar a su acomodo, afianzar su vocabulario, conocer el mundo, relacionarse con el otro, crear reglas y asumir el compromiso por su equipo, con espacios no necesariamente

acondicionados con juguetes. Se juega en cada espacio, al sembrar, cocinar, tejer, coser en cada actividad práctica entre familia e infancias para mostrar que el saber es una construcción agradable, útil y colectiva.

En tanto el **arte** se aúna con cada saber ancestral, desde la diversidad de vestimentas, atuendos de cada comunidad, de la manera como enmarcan las figuras, formas, y hasta letras relacionadas con la naturaleza, en la siembra, en las trenzas que hacen diseños y significaciones especiales. Así niños y niñas afianzan sus procesos de conteo, clasificación, correspondencia, operaciones matemáticas, comunicación, creatividad, se da apertura a un universo de posibilidades para fortalecer los desarrollos del ciclo inicial.

Y la **literatura** que se hace transversal con cada uno de los saberes, desde la oralidad que empieza a ser copiada por niños y niñas en palabras, explicaciones que dan a las distintas actividades, el lenguaje nutrido de aquellas experiencias que los mayores cuentan en el aula, la seguridad que toman al preguntar, participar y dialogar con el otro. Además, de la expresión corporal y gestual, con las mímicas que acompañan las canciones y rondas, o de los momentos que comparten juntos, en los que se manifiestan emociones. Es un camino que afianza la otra literatura, es decir la oraliteratura que no se cuenta en los libros tradicionales o cuentos, sino en la memoria de las familias, sus leyendas, historias, canciones, rondas, alabaos, poemas, en fin, una riqueza que ahora enriquece los procesos comunicativos en niños y niñas. En consecuencia, permea la producción escritural desde cada etapa por la que van atravesando, ya sea en garabateo, imagen, con letras no convencionales, hasta llegar a las convencionales, para contar en textos los aprendizajes, vivencias y producciones.

Hoy nos convoca la voz de las comunidades y de las infancias que guardan un legado poderoso para seguir tejiendo nuestra nación, en las que los “compas” desde el territorio escolar hacen posible el encuentro de saberes,

que fortalece una escuela cultora de paz. La memoria seguirá perviviendo, como lo hace ahora desde los encuentros, la presencia en el aula de las familias, los tejidos y cuadros cosidos, la oraliteratura que siga dando vida al currículo y evidencia que aún es posible construir desde un lugar distinto al odio, al olvido y al conflicto violento. Del revés al encuentro sigue tejiendo la escuela como territorio viable para infancias y familias desarraigadas, que en comunitariedad siguen soñando y forjando un lugar donde para ser, no necesariamente se tenga que anular lo propio, antes bien, caminar desde el diálogo y la horizontalidad.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social, Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación. (2013) *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.
- Betancourt, E. (2004) Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 124-134) Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>
- Castillo, E. Y Guido, S. (2015) La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-43.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2013) *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. México: Editorial Gedisa.
- Crespo, J. y Vila, D. (2014) *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: El buen conocer y el diálogo de saberes, dentro del proyecto buen conocer*. 2, 1-48. Recuperado de: <http://flokociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>
- De Sousa, B. (2010) *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Primera edición. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Prometeo Libros.
- Fals, O (1975) *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones de la Rosca.
- García, J. (2001). Comunidades Afroamericanas y transformaciones sociales. En: *Estudios Latinoamericanos sobre culturas y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. (pp.49-56) Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Henao, H. (2004) *Familia, conflicto, territorio y cultura*. Colombia: Corporación Región e INER.
- Organización Estados Iberoamericanos- Secretaría Distrital de Integración Social (2010) *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá*. Bogotá, Colombia: SIGMA Editores.
- Ortega, P. y Torres, A. (2011) Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. En: *Revista Colombiana de Educación*. (pp.333-357) Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Zamora, A (2002) El desarraigo como vivencia del exilio y de la globalización. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*. Recuperado de: <http://alhim.revues.org/708>