

Revista Madre Tierra: prácticas de literacidad en la Sabana de Bogotá*

Revista Madre Tierra: práticas de letramento na Sabana de Bogotá

Madre Tierra Magazine: Literacy Practices in the Sabana de Bogotá

Fanny Blandón Ramírez**, María Juliana Flórez*** y Ana María Martínez****

DOI: 10.30578/nomadas.n58a16

El artículo analiza las prácticas de literacidad en la cuarta edición de la *Revista Madre Tierra*, producida en la Escuela Ambiental de la Asociación Herrera (Sabana de Bogotá). Desde los Nuevos Estudios de Literacidad, las autoras asumen la revista como artefacto creativo cuya escritura deja de ser un acto meramente declarativo y se convierte en una práctica localizada. De acuerdo con el enfoque de intervención-investigación-creación y empleando herramientas etnográficas, el artículo describe eventos de literacidad, en los cuales se encuentran tres patrones: itinerancia, colectividad e intergeneracionalidad. Las autoras concluyen que esa literacidad es la base de la escritura comunitaria de la Asociación.

Palabras clave: nuevos estudios de literacidad, artefacto creativo, educación no formal, pedagogía ambiental, escritura comunitaria, Sabana de Bogotá.

O artigo analisa as práticas de letramento na quarta edição da Revista Madre Tierra, produzida na Escola Ambiental da Associação Herrera (Sabana de Bogotá). A partir dos Novos Estudos do Letramento, as autoras consideram a revista como um artefato criativo cuja escrita deixa de ser um ato meramente declarativo e se torna uma prática localizada. De acordo com a abordagem de intervenção-investigação-criação e utilizando ferramentas etnográficas, o artigo descreve eventos de letramento, nos quais são encontrados três padrões: itinerância, coletividade e intergeracionalidade. As autoras concluem que esse letramento é a base da escrita comunitária da Associação.

Palavras-chave: novos estudos do letramento, artefato criativo, educação não formal, pedagogia ambiental, escrita comunitária, Sabana de Bogotá.

This article analyzes literacy practices in the fourth edition of Madre Tierra Magazine, produced by the Environmental School of the Herrera Association (Sabana de Bogotá). Drawing on the New Literacy Studies framework, the authors approach the magazine as a creative artifact in which writing transcends a merely declarative act to become a situated practice. Following an intervention-research-creation approach and using ethnographic tools, the article describes literacy events in which three key patterns emerge: itinerancy, collectivity, and intergenerationality. The authors conclude that such literacy practices constitute the foundation of the Association's community-based writing.

Keywords: New Literacy Studies, creative artifact, non-formal education, environmental pedagogy, community writing, Sabana de Bogotá.

* Este artículo se deriva de la investigación finalizada “*La Revista Madre Tierra* de la Asociación Herrera: artefacto, escritura intergeneracional y prácticas de literacidad”, realizada entre octubre de 2022 y septiembre de 2023. Fue financiada por la Asociación Herrera y el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ).

** Integrante del grupo de investigación Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). Doctoranda en Educación, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Flacso. Correo: fblandon@javeriana.edu.co

*** Profesora titular del Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). Doctora en Psicología Social. Correo: florez.maria@javeriana.edu.co

**** Coordinadora pedagógica y ambiental de la Asociación Herrera, Sabana de Bogotá (Colombia). Magíster en Innovación Educativa de la Universidad de Nariño, y diseñadora industrial. Correo: aanamariamz@gmail.com

original recibido: 18/02/2025
aceptado: 29/08/2025

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Artículo # n58a16 - Págs. 1~16

Desde finales de los años sesenta la Sabana de Bogotá es reconocida como un sector agroindustrial de flores orientado a la exportación. La apertura económica de los noventa (Lara *et al.*, 2015) y las reformas laborales a inicios del milenio (Vargas-Monroy, 2019) contribuyeron a su actual consolidación como uno de los sectores de exportación más rentables del país y de mayor peso en el mercado internacional. Su rápida expansión en esa región de Colombia parcialmente se debió a su gran capacidad para absorber, como población laboral excedente, a ciertos grupos poblacionales. Al respecto, la Red Popular de Mujeres de la Sabana (documento de trabajo, 2025) identifica tres hitos. Primero, en los años sesenta, la llegada masiva a centros urbanos de la región de población campesina y jornalera que venía huyendo de la pobreza dejada por la violencia vivida de las décadas previas, pero también siguiendo el sueño del progreso urbano; al absorber a esa población la agroindustria contó con una fuerza laboral experta en siembra. Segundo, el arribo a la zona a mediados de los noventa de población víctima del desplazamiento forzado por el conflicto armado interno; su incorporación en condiciones contractuales flexibles configuró un sector predominantemente feminizado y altamente precario (Garzón Hernández, 2013). Por último, la migración de población venezolana, sobre todo desde 2015, cuya incorporación –tanto femenina como masculina– ha significado incluso una mayor precarización de la fuerza laboral del sector.

Con estas tres expansiones, el sector de flores agroindustriales ha ido configurando a la Sabana de

Bogotá como un territorio volcado a producir un bien decorativo, de corta vida y consumido en el exterior; uno cuya población laboral tiene problemas de salud pública, es decir, frecuentes, recurrentes y asociados a esa población laboral específica (Idrovo y Sanín, 2007; Gómez y García, 2007; Corporación Cactus, 2011; García *et al.*, 2012; Barrero *et al.*, 2012; González, 2014; Hernández *et al.*, 2022); y finalmente, un territorio cuyas riquezas hídricas y suelos parecieran no tener otra salida que ser restringidos a recursos contaminables, explotables y agotables (Ambiente y Sociedad, 2017; Olarte-Olarte y Lara-Veloza, 2018).

No obstante, a la par de la consolidación del sector floricultor, también se han articulado luchas regionales de defensa del territorio y su gente. En ellas convergen sindicatos, organizaciones juveniles, agroecológicas, culturales y de mujeres populares (Red Popular de Mujeres de la Sabana, 2019). En estas dinámicas organizativas, desde hace dieciséis años la Asociación Herrera nació para promover proyectos comunitarios y populares enfocados en la defensa del territorio. Conformada principalmente por hijas de trabajadoras de ese sector y articulada a la Red Popular de Mujeres de la Sabana, la Asociación tiene tres líneas de trabajo: 1) pedagogías comunitarias, populares y campesinas; 2) economías vivas y soberanía alimentaria; y 3) arte, memoria y territorio. Todas desarrolladas en más de quince escuelas de educación no formal, inicialmente dirigidas a mujeres, sobre todo exobreras de los agrocultivos y, más recientemente, a niños, niñas y jóvenes. Los temas trabajados son: feminismo, TIC, agroecología, economías

vivas y cuidado, entre otros. En la base de sus procesos formativos reconocen tres corrientes de pensamiento: la educación popular y la comunicación alternativa, el feminismo comunitario y el pensamiento ancestral indígena.

Entre 2020 y 2022, de cada escuela, la Asociación derivó un número de la *Revista Madre Tierra*, enteramente escrita por quienes participaron en las formaciones. Específicamente, la cuarta edición fue resultado de la Escuela Ambiental, Popular y Campesina de 2022. En la reunión inicial de diseño de la malla curricular se hizo un balance de los desafíos pedagógicos de la escritura de la cuarta edición, que veremos en el siguiente apartado. Estos desafíos, en vez de centrarse en cómo superar los aspectos del aprendizaje formal de la lectura y la escritura (ortografía, puntuación, escritura correcta de las palabras, etc.), giraron en torno a la pregunta por *cuáles han sido las formas escriturales generadas en los procesos de educación no formal de la Asociación Herrera*.

Para responderla, pusimos el foco analítico en los Nuevos Estudios de Literacidad (en adelante, NEL), considerando que su más amplia concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales nos permitiría dar un salto analítico centrado, ya no tanto en los aspectos formales, como en lo que la gente regularmente hace con lo que lee y escribe. Así, la salida a los desafíos pedagógicos la hallaríamos en lo que los participantes del Aula Ambiental regularmente hacen con lo que leen y escriben en su formación. Siguiendo esta perspectiva, el objetivo de la investigación fue: *analizar las prácticas de literacidad de la cuarta edición de la Revista Madre Tierra producida en la Escuela Ambiental de 2022*.

Estructuramos el texto en cinco apartados. Primero, hacemos un recuento de las sucesivas ediciones de la *Revista Madre Tierra* (en adelante la revista), resaltando los desafíos del cuarto número. Segundo, presentamos los NEL y sus principales herramientas conceptuales, resaltando que permiten el paso del conocimiento declarativo al localizado. Tercero, exponemos el enfoque de intervención-investigación-creación (Flórez, 2024) que, basado en herramientas etnográficas, nos permitió ampliar la concepción de la revista como artefacto creativo. Cuarto, siguiendo la propuesta de Brian V. Street, describimos los *eventos de literacidad*; en tal observación identificamos los patrones de organización de la

escritura, y a partir de ahí derivamos las *prácticas de literacidad*. Cerramos argumentando que la literacidad, tejida en los procesos de educación no formal, ha consolidado en la Asociación una *escritura comunitaria*.

La Revista Madre Tierra y los desafíos pedagógicos de su escritura

En marzo de 2020, en plena pandemia, la Asociación Herrera gestó la idea de un ejercicio lectoescritural para visibilizar las realidades de niños, niñas y jóvenes del municipio de Madrid, en ese momento desescolarizados por el confinamiento. Se centraron en las voces de los y las defensoras de Laguna Larga, ubicada en la vereda del mismo nombre y que sería afectada por el proyecto de construcción de la segunda etapa del Aeropuerto Internacional de Bogotá. Las mingas (trabajo colectivo en las huertas agroecológicas) y los talleres artísticos (de teatro, plásticas y fotografía) fueron los espacios de construcción de conocimiento y gestión colectiva del confinamiento al aire libre. La agroecología, las relaciones cuerpo-género, los cuidados de la Madre Tierra y el reconocimiento y la custodia de la laguna como lugar sagrado fueron los objetos de la formación; también las formas de vida arraigadas al territorio y su base en la cotidianidad de los lazos vecinales. Como resultado del proceso y homenaje al propio territorio, el grupo de estudiantes rurales escribió la primera edición de la *Revista Madre Tierra*, concebida como un medio capaz de crear vínculos comunitarios en torno a reflexiones sobre el cuidado de la Sabana y los seres que la habitan y cuya circulación regional contribuiría a dar protagonismo a la voz de sus habitantes más jóvenes. En retrospectiva, también la definen como una herramienta para tejer la memoria de los procesos de educación no formal de la región.

En el segundo semestre de 2020, todavía en pandemia, se mantuvo el trabajo con el mismo grupo, debido a la imposibilidad de acceder a materiales pedagógicos y garantizar las clases virtuales por las barreras de acceso a las TIC en zonas rurales. Se editó la segunda revista, dirigida a reflexionar sobre la relación de las personas de la Sabana con la naturaleza, los procesos de convivencia con la Tierra y el hecho de que habitar un lugar no asegura su reconocimiento consciente ni su protección. Se mantuvo la dinámica de incluir voces de

niños y niñas en la escritura y, con la idea de recorrer el territorio, se entrevistó a miembros de la comunidad. Esta segunda edición también incluyó una sesión de “leer en familia”, promoviendo la lectura y la escritura más allá de espacios de educación formal.

En 2021, la tercera edición de la revista fue el producto de la Escuela la Tingüa Azul y la Garza, un espacio pedagógico en el que se integraron hijas, hijos, nietos, nietas de las mujeres (quienes llaman “mayoras”) que estaban tomando el diplomado Mujeres, Territorio y Economías Vivas. Esa vez, el espacio pedagógico estuvo moderado por el juego, el diálogo de saberes y los ejercicios del aprender haciendo. Los escritos de la revista fueron gestados desde el compartir sus aprendizajes sobre hábitos de consumo que mitiguen la exposición a agentes químicos y la producción de residuos contaminantes. Se mantuvo la dinámica de incluir en las escrituras las voces de niños y niñas. Los recorridos por el territorio incluyeron el Jardín Botánico de Bogotá y experiencias de conservación natural, siembra urbana y reciclaje, tanto con la Fundación del Pequeño Trabajador (en Patio Bonito) como con la comunidad del barrio El Regalo (en Bosa). Como argumentamos en una investigación previa (Martínez-Santacruz, 2024), el hecho de que en esta tercera versión se hubieran compartido espacios de aprendizaje con madres y familiares, le permitió al grupo reconocer sus propias aptitudes para liderar procesos transformadores sobre la forma de relacionarse con la vida, además de evidenciar la importancia de los procesos intergeneracionales que vinculan la participación de personas urbano-rurales para la construcción de comunidad y lograr calidad de vida.

En 2022 se editó el cuarto número de la revista. Esta vez derivado de la Escuela Ambiental, Popular y Campesina (en adelante, Escuela Ambiental). La malla curricular de tres fases (investigación y reflexión, diseño y proyección, y réplica y comunicación) fue desglosada en dieciséis sesiones de trabajo teórico-práctico, centradas en el cuidado del territorio, las prácticas agroecológicas como salida para mitigar el efecto invernadero, un uso del suelo alternativo al agroindustrial y la lucha por la justicia climática, como un enfoque mucho más amplio de las acciones cotidianas e individuales hasta entonces tratadas. En la sesión final de graduación se presentó la revista. Este nuevo número mantuvo la misma pauta editorial de privilegiar la voz

de niños y niñas. Sin embargo, al inicio del proceso pedagógico y antes de iniciar el editorial, la Asociación identificó algunas dificultades del ejercicio escritural que habían sido sistemáticas en las ediciones previas y otras que serían novedosas, debido a los cambios que introducirían en la malla curricular.

Primero, la urgencia de ajustar la propuesta pedagógica de manera que se superara la tendencia registrada en las ediciones anteriores, según la cual la voz de quienes participan en los procesos formativos se perdía en tanto –digámoslo con Latour (1993)– solía quedar excesivamente mediada por la voz de las profesoras de la escuela. Esto fue evidente, sobre todo, en la tercera edición, cuya voz protagonista fue la de las profesoras.

Segundo, la escuela de la que se derivaría la revista seguiría el mismo esquema pedagógico de las anteriores: combinar principios de las tres corrientes de pensamiento mencionadas (educación popular, feminismo comunitario y pensamiento indígena de la tierra); también mantendría los ejercicios prácticos para reconocerse como parte del territorio y darle relevancia a estrechar las relaciones rural-urbano, y abriría espacios pedagógicos en los que convergieran varias generaciones. Pero, a diferencia de las formaciones anteriores, este diseño pedagógico era el primero en buscar explícitamente la convergencia en un mismo espacio pedagógico de varias generaciones. Había que contemplar, no solo los diferentes momentos del ciclo vital, sino también las diversas experiencias escriturales, trayectorias organizativas y expectativas del proceso educativo.

Un último reto fue desarrollar los ejercicios de escritura de modo que no se perdiera la profundidad reflexiva de los procesos pedagógicos, como había ocurrido en las formaciones previas. Esta dificultad se acentuaba por la mayor complejidad de una malla curricular que esta vez incorporaría visitas a experiencias afines de la Sabana de Bogotá, contando con la guía de guardianes del territorio y lideresas comunitarias.

A la luz de estos tres desafíos pedagógicos para escribir la cuarta edición de la revista, surge la pregunta por *cuáles han sido las formas escriturales generadas en los procesos de educación no formal de la Asociación Herrera*. Como equipo de investigación organización- universidad, exploramos la salida en los Nuevos Estudios de Literacidad. En este campo de estudio,

más que respuestas puntuales a esos desafíos, buscamos ampliar el foco de análisis de la escritura.

Nuevos Estudios de Literacidad: del conocimiento declarativo al localizado

Usualmente, la palabra *literacy* se traduce al español como alfabetización o literacidad. La primera remite a la forma de adquirir el código de escritura y a una actividad mediada por procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda, a lo que las personas hacen cuando leen o escriben, entendiendo esto como una práctica social y situada (Street, 1984, 1995, 2000, 2004; Barton y Hamilton, 1998). Para marcar esta distinción, en 1984 Brian Street amplía el campo de la literacidad sintetizando estudios teóricos norteamericanos. Asume que, mientras la alfabetización funciona como un modelo autónomo respecto al contexto de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, la literacidad opera como un modelo ideológico en cuanto se centra en prácticas situadas, con una agencia, y producidas dentro de unas dinámicas de poder específicas. Esta propuesta dio paso a los Nuevos Estudios de Literacidad.

En sus inicios, los NEL plantearon los conceptos de eventos de literacidad y prácticas de literacidad como pilares analíticos. Posteriormente, como ya señalamos (Blandón y Colombo, 2024), los préstamos conceptuales desde las ciencias sociales fueron ampliando los marcos interpretativos, considerando: las relaciones y los límites entre lo local y lo global (Vieira (2018); las escalas de tiempo y espacio (Carr y Lempert, 2016; Blommaert, 2007); los artefactos y los ensamblajes en relación o en red con las acciones de los humanos y los no humanos, en evidente relación con la obra de Bruno Latour; también, las relaciones rizomáticas, en el sentido de Deleuze y Guattari, y, las trayectorias trazadas por las prácticas de literacidad (Kell, 2015).

Con este marco conceptual ampliado, además, se reconocieron nuevas prácticas híbridas de literacidad, como las que se dan en las investigaciones participativas con comunidades (Kinloch *et al.*, 2016; Rowsell y Pahl, 2015; Satsi, 2015) y cuando se promueve la escritura conjunta con organizaciones sociales para publicar resultados de investigación (Corona, 2019; Flórez *et al.*, 2022). Estos últimos ejercicios retoman

perspectivas feministas (principalmente, las de Donna Haraway), logrando que todas las voces cobren relevancia. Finalmente, se estableció una relación entre los NEL y las perspectivas descoloniales (Zavala, 2002; Hernández Zamora, 2010, 2019; Torres Perdigón, 2022), lo que también recupera la conexión inicial entre los planteamientos anglosajones de literacidad de Street y los latinoamericanos de la educación popular de Freire (1979).

Considerar estos aportes conceptuales amplía el análisis de la literacidad. Así, pasamos de pensar los textos en contextos a considerar a las personas en eventos (Bolívar, 2010). Además, empezamos a considerar lo que Catherine Kell (2008) llama el *making things happen* de la escritura, es decir, lo que la escritura hace que suceda; en la Escuela Ambiental, la escritura denuncia, expresa emociones asociadas a la injusticia climática y teje memorias del proceso formativo. Por último, desde esta perspectiva, la escritura, en vez de dar cuenta de un proceso de adquisición de conocimientos, muestra un posicionamiento político desde perspectivas críticas. Así, con este énfasis analítico, veremos que la pedagogía crítica de la Asociación no deriva tanto en un conocimiento declarativo (qué es el cambio climático) como en un conocimiento encarnado (atravesado por emociones y posicionamientos éticos y políticos), materializado (que marca a seres humanos y no humanos: humedal, tingüa azul, cedros...) y localizado (en el territorio de la Sabana); esto es, una escritura situada, encarnada y profundamente relacional.

Los eventos y las prácticas

La teoría recogida desde los NEL define los eventos de literacidad como episodios observables, en los cuales las actividades de lectura y escritura tienen un papel central en la dinámica del grupo (Barton *et al.*, 2000; Street, 2004). Esta noción enfatiza la naturaleza situada de la práctica, donde uno o varios textos son importantes para la actividad del grupo, sugiriendo o promoviendo conversaciones en torno a ellos. Esta naturaleza situada del evento se ha estudiado en etnografías que, utilizando un lenguaje descriptivo (Kell, 2008), posibilitan una reconstrucción del evento en las dimensiones de espacio, lugar y tiempo. Considerar este aspecto situado y asociado a las diferentes dimensiones de la vida permite relacionar los asuntos materiales del lugar de la escritura como algo integralmente conectado con el evento y

las prácticas de literacidad, más que como el mero contexto sociocultural donde esta acontece.

En la versión para Hispanoamérica de la teoría, Street (2004) plantea que el evento de literacidad es un concepto útil porque permite centrarse en una situación particular en la que están sucediendo cosas relacionadas con la lectura y la escritura y permite ver cómo suceden y, por ende, describir sus características. Este plano descriptivo no necesariamente lleva a la interpretación del sentido que tiene el evento. Por ello, el autor plantea que, si bien un evento de literacidad se puede “fotografiar”, esto no otorga automáticamente sentido a las dimensiones sociales que lo configuran. De ahí que incluya otras herramientas en su secuencia analítica: toda descripción de un evento de literacidad conlleva el reconocimiento de *patrones*, es decir, de formas reiteradas en las que acontece y se organiza la escritura. De esos patrones se derivan las *prácticas de literacidad*, referidas a lo que la gente hace regularmente con lo que lee y escribe. Ese será el esquema que seguiremos.

Por otra parte, Street (2000, 2012) plantea que el mayor alcance de las prácticas de literacidad también radica en la posibilidad de asociarlas a categorías de análisis más amplias, como sexo-género, profesión, clase, etnia, entre otras; además, las asocian con formas socioculturales específicas de hacer, sentir y pensar. Nos centraremos en las formas de hacer- sentir-pensar la escritura promovidas en los procesos de formación de la Escuela Ambiental; a cada una de ellas asociaremos uno de los patrones de organización de la escritura y la respectiva práctica de literacidad derivada de ellos.

Método: intervenir-investigar-crear

Con el objetivo de analizar las prácticas de literacidad involucradas en la cuarta edición de la *Revista Madre Tierra*, iniciamos el proceso investigativo asumiendo posiciones diferenciadas: formadora continua (Ana María), formadora invitada (Juliana) e investigadora, formadora invitada y miembro del comité editorial ampliado (Fanny). Epistemológicamente, seguimos un enfoque feminista y decolonial (Flórez y Olarte, 2020); en el primer caso, por asumir la relación universidad-movimiento social como una relación tensamente productiva, y en el segundo, por asumir a la organiza-

ción como productora de un saber, en este caso sobre la escritura, tan relevante como el académico.

Organizamos la investigación según el esquema de *intervención-investigación-creación* (Flórez, 2024), usado en investigaciones previas. Tal esquema combina dos esquemas que suelen tratarse por separado: la *intervención-investigación*, que sigue el principio de la psicología comunitaria, según el cual para intervenir hay que investigar y viceversa; y el más reciente enfoque de *investigación-creación* (Mesa I+C, MCTI, 2020), que resalta aquellos procesos en los cuales la creación de una obra ha requerido una investigación, así como aquellos otros en los que la creación de una obra ha permitido que discorra la investigación. En sucesivos ensayos realizados tanto con la Asociación Herrera como en intercambios entre esta y otras organizaciones (Lara *et al.*, 2015; Flórez y Olarte, 2020; Flórez *et al.*, 2022), acudimos al uso combinado de ambos enfoques. En este caso seguimos el mismo esquema.

En primera instancia, participamos pedagógicamente en la Escuela Ambiental con intensidades distintas, según nuestra mayor o menor cercanía a la Asociación. Así, contribuimos a diseñar la malla curricular y como pedagoga de todas las sesiones (líder de la Asociación) o de algunas (profesoras universitarias). Esta intervención contó con colegas (María Carolina Olarte-Olarte y Carol Pavajeau) y estudiantes de prácticas de la carrera de Psicología (Andrea Fernández, Fabián Ramírez, Sofía Vecino y Alejandro Arteaga) quienes, además, registraron el proceso de formación.

Esta intervención derivó en la creación de una revista: un medio de comunicación alternativo y una herramienta para tejer la memoria de los procesos pedagógicos de la Asociación, que además concebimos como un artefacto creativo, considerando que su producción involucró artes literarias (escritos), artes plásticas (dibujos) y técnicas visuales (diseño gráfico).

En el discurrir de ambos procesos, intervención y creación, la investigación tuvo un papel primordial¹. Seguimos la propuesta de Kell (2008) de utilizar un lenguaje descriptivo de corte etnográfico para estudiar la literacidad. La *revisión documental* de los estudios de literacidad fue crucial para comprender la especificidad de este trabajo con las organizaciones comunitarias. En

notas de campo registramos nuestra *observación participante* en las reuniones del diseño curricular, las sesiones del aula y el comité editorial ampliado de la revista. Durante ambos procesos sostuvimos lo que Donna Haraway (1995) llama *conversaciones compartidas*; en este caso, con pedagogas de la Asociación sobre el interés afín en la enseñanza de la escritura, los desafíos de la Asociación y de la red de mujeres a la que pertenece, las diferencias y convergencias de los NEL y la alfabetización crítica que hasta ese momento había estado más presente en el horizonte de la Asociación. En el discutir de ambos procesos, intervención y creación, fue posible desarrollar la investigación.

Por último, la investigación también fue la base de ambos procesos. Construimos una *línea del tiempo* de las escuelas desarrolladas por la Asociación para comprender los desafíos pedagógicos de la intervención. Y construimos el *archivo de los escritos* de la Escuela Ambiental como insumo para diseñar la revista. Además, la creación de la obra requirió una investigación estructurada y transdisciplinar (Mesa I+C, MCTI, 2020); para diseñar la revista fue necesario adentrarse en temas de derecho ambiental, agroecología, apicultura o comunicación popular. Por último, el tipo de sensibilidad estética con el que se espera que la obra contribuya a reinterpretar la realidad, está orientado por una investigación (Misión de Sabios, 2019); la indignación, como sensibilidad que buscó despertar la revista, se basó en investigaciones previas de la Asociación sobre los conflictos ambientales de la Sabana.

Escritura de la *Revista Madre Tierra*: hacer que las cosas sucedan en comunidad

El análisis siguió la secuencia propuesta por Street (2012) de caracterizar inicialmente los eventos y, a partir de ahí reconocer los patrones de los que se derivan las prácticas de literacidad. En la Escuela Ambiental se dieron los convencionales eventos de literacidad, en los cuales las actividades de escritura de quienes participaron en la formación fueron requeridas para su formación: tomar notas de datos importantes expuestos en clase, hacer carteleros de trabajos asignados, describir emociones suscitadas en las actividades, etc. Además de observar esos eventos, como equipo universidad-organización, propusimos tres sesiones (6, 11 y

13) en las cuales la escritura fue una actividad central para producir la revista; mientras las dos primeras se inscribieron en el ámbito de la intervención, la última estuvo más atada al ámbito creativo de la edición colectiva de la revista.

Mapeo denuncias en el territorio

Este evento ocurrió en la sesión 6. ¿Por qué es importante una postura radical frente al calentamiento global? El cambio climático a escala global, orientada por María Carolina Olarte-Olarte, quien desde su experticia compartió una postura sobre su análisis de justicia climática. La actividad grupal propuso ubicar en un mapa del municipio de Madrid, los municipios aledaños (Subachoque, El Rosal, Facatativá, Bojacá, etc.) y luego escribir en notas adhesivas las respuestas a tres asuntos: ¿cuáles fueron las luchas que en el pasado se denunciaron en el territorio?, ¿cuáles las injusticias que se han vivido en el territorio? y, finalmente, ¿cuáles han sido los aprendizajes para superar los asuntos anteriores?

Algunos escritos de la primera pregunta recordaron las luchas entre los años ochenta y noventa por la defensa del agua del río Subachoque, que fue acaparada por las empresas de flores, dejando al pueblo sin ese derecho ni servicio; además, recordaron la lucha por el alcantarillado, toda vez que el territorio se inundaba en tiempos de lluvia. Otros escritos trataron sobre la defensa del humedal y la laguna de Madrid para que no las eliminaran por la construcción de una nueva etapa del Aeropuerto Internacional de Bogotá. También recogieron la lucha por la libertad de expresión como, por ejemplo, cuando expusieron en el parque central vídeos sobre las ejecuciones extrajudiciales de jóvenes, falsamente reportados como combatientes irregulares, que fueron cometidas por el ejército durante el gobierno de Álvaro Uribe, propósito que se cumplió; acto que, paradójicamente, fue interrumpido por la fuerza pública.

Otro aspecto escrito de esta lucha fue el haber ganado las mujeres voz y voto y reconocido sus cuerpos como un territorio. Los escritos sobre el segundo punto, las injusticias, se refirieron al maltrato que las empresas del lugar dan a los trabajadores, especialmente a las mujeres. También, el maltrato sentido por el mal servicio de salud que reciben, los pagos injustos por los servicios públicos, la contaminación, el abuso

del poder de la fuerza pública, el trabajo informal, el abandono a las personas mayores y el aumento de urbanizaciones con altos costos de la vivienda que desplazan la vida en las zonas rurales de la Sabana. Frente al último punto, los aprendizajes para superar estos asuntos, los escritos refieren los conocimientos que han adquirido en agricultura comunitaria, la preparación de una alimentación sana, educación política, diferencias entre economías capitalista y comunitaria, movimiento sindical, las tradiciones y el folclor como una manera de reconocimiento de las comunidades, el acercamiento a los aprendizajes de las mayores del territorio, el respeto y la protección de la vida animal, el cuidado del territorio y la naturaleza y, finalmente, el hábito de reciclar y propender por el bien común.

La dinámica de este evento de mapeo de denuncias en el territorio permitió que los más pequeños, al no tener un dominio del sistema de escritura alfabética, en vez de escribir en notas adhesivas, aportaran sus “garabatos” como muestra de comprensión de la práctica de escritura que seguían. Resaltamos esto por el valor que para la construcción de conocimiento social tiene el hecho de que ese grupo etario específico acceda a una cultura escrita en situaciones de comunicación reales y con propósitos de participación social y política.

En esa misma sesión, como complemento de la actividad anterior, invitamos tanto a las mayores como a jóvenes, niños y niñas, a modelar una pieza en arcilla (imagen 1) y escribir una corta descripción que recogiera pensamientos y emociones relacionados con la actividad. Algunas piezas modeladas recogieron objetos de la vida cotidiana como canastas y aljibes; otros

representaron la naturaleza con árboles y frutas; estas producciones relacionadas con el cultivo de alimentos fueron más comunes entre las mayores. Entre la gente más joven, esculturas de resistencia como un puño en situación de protesta fueron el motivo principal. Por su parte, los niños y las niñas modelaron algunos objetos amorfos y en otros casos, árboles.

Las piezas de arcilla fueron complementadas con escritos que, en su mayoría, siguieron el formato de dedicatorias a compañeros de lucha de la Sabana, aludiendo a lo que, en resonancia con otras luchas del país, llamaron en la sesión “la juntanza”: “Este regalo es para todos los que dejaremos de ser vulnerables”, “Para mis compañeros y compañeras de escuela... Que nuestras semillas nos permitan cosechar lo mejor de nosotras”. Para otros, la dedicatoria fue para la Madre Tierra: “por dejarnos ser parte de ella, por brindarnos la vida y permitírnos aprender”, o para sus seres más cercanos: “Para mi hermano, para recordarle que aún hay esperanza”, “Para Papá: la madre tierra nos cuida”. Llama la atención este mensaje “De: Paula - Para: Uma Kiwe. La madre tierra resiste”. Este último escrito evoca la lengua del pueblo indígena Nasa y su propuesta de liberación de la Madre Tierra de los monocultivos, los cultivos ilícitos y las acciones de grupos armados que la enferman y esclavizan.

Este segundo evento estuvo atravesado por el ambiente de protesta del estallido social de 2019 y 2021, del cual la Sabana de Bogotá fue un epicentro. Las demandas allí articuladas y los debates asociados a las elecciones presidenciales de 2022 influyeron en los escritos de la escuela.

Imagen 1. Modelado de emociones con arcilla



Fuente: archivo personal de Fanny Blandón, 2022.

Imagen 2. Recuento con foto-voz



Fuente: archivo personal de Fanny Blandón, 2022.

En la sesión 13 se buscó recuperar el proceso formativo del Aula Ambiental, a partir de la construcción de una foto-voz (imagen 2) que, además, sería la base para construir colectivamente la estructura final de la cuarta edición de la revista.

Quienes participaron, recorrieron una galería de fotografías de la Escuela Ambiental, y luego de seleccionar una o varias, pasaron a la etapa de escritura o dibujo sobre algún elemento importante de la formación. En ambos registros apelamos a las emociones asociadas a los recuerdos, sueños y aprendizajes de la escuela. Recuperamos en los escritos en primera persona la memoria del proceso de formación.

El resultado se caracterizó por la creatividad de las producciones. Realizaron artefactos acudiendo al formato de cuadernos, con varias páginas ensambladas, portadas y contraportadas. Las fotos seleccionadas estuvieron acompañadas de reflexiones sobre la formación, por ejemplo, en el apiario:

A veces los miedos nos impiden conocer que hay más allá de... Si nos damos la oportunidad de enfrentarnos a estas cosas, vamos a contemplar lo curioso y perfecta que es la naturaleza. Si sabemos cómo funcionan o cómo trabajan podemos relacionar muchas características peculiares. Cómo algo tan pequeño como una abeja puede ayudar a aportar tanto al mundo y a la vida humana. (Mariana Ortiz, joven)

Este texto está incluido en un libro artesanal construido por una serie de seis fotografías organizadas cronológicamente, que hace un recuento de las visitas a los diferentes espacios de la Sabana de Bogotá.

Otros formatos fueron tipo *collage*; recortando partes de fotografías y ensamblando imágenes y textos. Algunas piezas se decoraron con papeles de colores y delgados cordeles de fique. En los *collages* se lee:

Mi memoria en la escuela transcurre con tres elementos importantes que trascienden mi caminar: el agua, la tierra y la juntanza [...]: ese calor colectivo que arde como hoguera en medio de una noche fría, permite construir procesos sociales en pro de la lucha ambiental campesina. Esta vez, desde la mirada intergeneracional de los niños y niñas, jóvenes y mayores que reconstruyen el saber popular para la transformación social. (Diego Alba, Sofía Cubillos y Paula Agudelo, jóvenes)

El tema intergeneracional fue recurrente en varias producciones. Como fuente de inspiración para seguir formándose, escribieron:

Abrazo a todas las personas que nos reunimos a celebrar la vida y a juntarnos por un mismo fin: el cuidado del territorio y la protección de la Madre Tierra. Gracias por la convocatoria, por construir una familia y mover sentires. Ese caminar lleno de experiencias y aprendizajes me da la motivación para no parar y seguir en pie de lucha junto a estas

generaciones que tienen el conocimiento y la experticia de décadas de trabajo y resistencia. Formarme y trabajar duro y con dedicación será mi sendero para acompañar esas otras generaciones que vienen detrás y que están llenas de ilusión y energía para generar el cambio. Gracias por estar, por dejarnos ser y ser legado. (Ana María, profesora)

Los escritos de la foto-voz también expresaron el reconocimiento del saber de las mayores:

Esta foto es muy especial ya que me recuerda cuando empezamos, que nos reuníamos solo mujeres. Las compañeras decidieron llamarnos mayores, por experiencia y sabiduría. Porque al pasar de los años hemos aprendido mucho. Cosa que nos hace sentir muy orgullosas y los jóvenes aprenden mucho de nosotras. (Nelly Guevara, mayor)

Los escritos de esta sesión dejaron memoria sobre conocimientos adquiridos (cuidado de la tierra, importancia de las abejas para el control del ecosistema); emociones (gratitud por la posibilidad de compartir el espacio de formación, reconocimiento del trabajo en equipo), alusión a las herramientas físicas (sierra, escuadra, marcos de madera, botellas plásticas reciclables, libros, etc.); todo como un amplio panorama visual que mostraba los recorridos construidos en la itinerancia y la capacidad de aprovechar todos los lugares y las herramientas en la formación.

A partir de la descripción de estos tres eventos de literacidad, reconocimos tres *patrones de organización de la escritura*: a) *itinerancia*, entendida como el regular desplazamiento entre huertas comunitarias, humedal, vivero, caminos y casas como lugares centrales del proceso de escritura; b) *colectividad*, asumida como la reiterada construcción conjunta de textos en espacios compartidos tanto de reflexión como de producción escrita y oral; y, por último, el patrón de escritura *intergeneracional*, trazado por la inclusión sistemática de las tres generaciones en momentos de escucha y actividades de escritura durante la formación. De cada patrón derivamos una práctica de literacidad, haciendo respectivos énfasis en el hacer, el sentir y el pensar.

En todas las escuelas de la Asociación Herrera un reto ha sido integrar el territorio a las formaciones. Esta transitó por veredas, lagunas, humedales y visitar organizaciones afines. Así, rompieron el esquema de la escuela anclada en un solo lugar, y en una serie de lu-

gares trazaron un recorrido espacial de mayor escala y complejidad capaz de asumir las múltiples dinámicas que configuran el territorio.

Recorrer el territorio: la itinerancia y el hacer de la escritura

Imagen 3. Portadas Revista Madre tierra



Fuente: archivo de Asociación Herrera, 2020-2024.

La itinerancia da cuenta del movimiento, de mover las fronteras de los lugares seguros de escritura para arriesgarse a ir por lo desconocido, no porque esté lejos, sino porque no alcanzamos a imaginar que los grandes aprendizajes pueden estar a la vuelta de la esquina. La itinerancia como algo que la escritura hace que suceda, acerca a los vecinos que van pasando de sitio en sitio, reconoce lugares significativos en las luchas ambientales, bien por las memorias que suscitan, o bien por las huellas dejadas en quienes participan en la escuela. La itinerancia también supone recorrer caminos en algunos casos ya andados por las mayores, en otros novedosos para los más pequeños que acompañan con pasos cortos a quienes ahora transitan con la seguridad de haber pasado muchas veces por los mismos sitios.

En la itinerancia, la escritura se va construyendo con los retazos de conocimientos recogidos en el

recorrido del territorio. Para este cuarto número de la revista, recogidos en el apiario, con don Edwin Hernández, un zootecnista y campesino ambientalista del territorio; o la huerta del colectivo Huerta Pangea; el humedal Moyano, donde se desarrolló el taller de avistamiento de aves, con la participación del biólogo y ornitólogo Pablo Casallas y de Luis Antonio Sánchez, artista plástico. Itinerancia es movimiento, movimiento implica camino, búsqueda, senderos que se van abriendo. La escritura de la revista va recogiendo historias y abriendo conocimientos en el territorio, de todos y de cada uno en su singularidad.

El territorio impulsa la configuración de una práctica de escritura que no está anclada a un lugar aislado y abstraído del mundo (la escuela convencional), sino que se ata a lugares concretos y diversos, entrettejidos con la espacialidad y la temporalidad que para la Sabana de Bogotá ha ido trazando la acción colectiva de la Asociación y las redes a las que esta pertenece; así, la escritura va tomando posición de los cuerpos en movimiento.

La itinerancia también permite que los humanos salgamos al encuentro con los no humanos, asimismo tienen mucho que decir sobre la justicia ambiental y la escritura. Las reflexiones de Fabián, desde su lugar de practicante, recuerdan que: “vivos estamos todos, no sólo los hombres y mujeres que pisamos la tierra, sino la Tierra misma: la piedra, la hojarasca, la montaña, el río”. Y es así. La tierra nos va hablando. Debajo de nuestros pies descubrimos otro mundo. Mientras con las palas se revuelca la tierra para preparar la siembra, va surgiendo el mundo animal que lo habita, y los que tienen la experiencia de trabajar la tierra se van convirtiendo en traductores del ecosistema que nos involucra.

Asistir a las actividades de preparación de tierra, siembra y cosecha impactarán la relación que, hasta ese momento, la mayoría de participantes había tenido con la Madre Tierra. Para la cuarta edición de la revista, en la voz de otra practicante, Sofia, el haber realizado en la Escuela Ambiental un terrario demuestra que, en efecto: “la tierra es a quién le debemos aprender de la resiliencia y resistencia, que, así como nutre, se descompone y también merece ser cuidada para que pueda cosechar. Tierra que alberga diversidad de vidas y que une en un todo aquellas historias, no solo humanas, sino simplemente historias de lo vivo”.

Corporalizar las emociones: la colectividad y el sentir de la escritura

Las emociones convencionalmente han sido un aspecto secundario de los NEL. Sin embargo, como argumentamos en otro trabajo (Blandón y Colombo, 2024), sobre todo en comunidades en resistencia, hay que subrayar la dimensión afectiva de la escritura.

La práctica de corporalizar las emociones da cuenta del reiterado vínculo entre el acto escritural y experiencias sensoriales y afectivas. Un nexo común en las formaciones de la Asociación Herrera, pero cuyo sentido suele darse por sentado.

Corporalizar las emociones como algo que la escritura hace que suceda permite a las mujeres, que durante años permanecieron silenciosas en las cadenas de montaje agroindustrial, alzar la voz. Lo dijo también Fabián: “la escritura es para las mujeres de la Herrera una manera de alzar la voz para decirle al otro que hay formas injustas, inequitativas y mezquinas”. Alzar la voz significa haber tenido la valentía de dejarse atravesar corporalmente por sentimientos de rabia, frustración, esperanza... y luego, sacar la fuerza corporal necesaria para expresar la indignación, ya sea a través de la palabra escrita, los trazos de dibujos o la presión de los dedos sobre la arcilla. En cualquier caso, la literacidad pasa por el cuerpo.

El reiterado énfasis en la colectividad de la escritura permitió que su dimensión emotiva trascendiera el ámbito individual para convertirse en un proceso colectivo. Así, para abonar a la realización de la revista, la escritura no fue concebida como un producto final de raciocinio transparente de mentes aisladas, sino como un proceso abierto en el que memoria, dolor y resistencia se inscriben en el papel como huella de experiencias corporales compartidas. Esta aproximación subraya la literacidad, no solo en términos de textualidad, sino como una práctica encarnada que transforma subjetividades y relaciones sociales (Blandón y Colombo, 2024). Así, se recalca que la escritura también está motivada por un complejo conjunto de emociones. Las experiencias vividas –por ejemplo, en los recorridos– van cobrando sentido en el cuerpo, en formas de sentir y expresar a través de la palabra, el dibujo, la escultura en arcilla, la fotografía y la voz.

Dialogar entre generaciones: lo intergeneracional y el pensar con la escritura

La convergencia de varias generaciones ha sido una constante en las formaciones de la Asociación Herrera. Lo novedoso de esta escuela fue asumirlo explícitamente como un principio pedagógico. Diferentes grupos etarios convergieron en los procesos de escritura de la cuarta edición de la revista.

La práctica del diálogo entre generaciones supuso un encuentro reiterativo entre las mayores, la gente joven y las niñas y los niños, en torno a un espacio de enunciación común: la revista. Lo que inicialmente fue una forma de aprovechar los encuentros en tiempo de pandemia, luego fue complejizándose al buscar una revista que recogiera las voces de todos los grupos etarios; por ello, la escritura en su cuarta edición se caracterizó por el entretendido de voces que, desde distintos momentos del ciclo vital, narraron experiencias sobre justicia ambiental, resistencia comunitaria y memoria del territorio.

El diálogo intergeneracional, como algo que la escritura hace que suceda, amplía la posibilidad de pensar con la escritura, de modo que las perspectivas de las mayores se articulen con las inquietudes y las demandas de las generaciones más jóvenes. Esta literacidad intergeneracional resignificó la revista como un espacio de transmisión de saberes; entre juntos se abrió la posibilidad de cubrir la hoja en blanco; así lo plantearon Fabián y Andrea:

Las sesiones son espacios para co-construir saberes y conocimientos intergeneracionales y estén atravesados por esta reivindicación de la Sabana, los consumos éticos, la justicia climática y ambiental y en encontrar comunidades que de forma unida resisten y persisten frente a la opresión del Estado, la sociedad y el capital.

Por el carácter intergeneracional de esta práctica, la escritura funciona como un puente entre saberes, experiencias escriturales y trayectorias diversas de formación y vida.

El análisis de las tres prácticas de literacidad involucradas en la escritura de la cuarta edición de la *Revista Madre Tierra* evidencia cómo la itinerancia, la

colectividad y la intergeneracionalidad reconfiguran el sentido de la escritura en contextos de educación no formal y resistencia comunitaria. Recorrer el territorio implica una escritura en movimiento que inscribe la vida cotidiana en los textos; corporalizar las emociones refuerza la idea de que la escritura no es solo cognitiva, sino también afectiva y material; dialogar entre generaciones permite que las experiencias y los saberes se entretengan en textos que no solo documentan, sino que transforman las relaciones comunitarias. En este esquema, la escritura deja de ser un acto meramente declarativo para convertirse en un proceso localizado; esto es, situado, encarnado y profundamente relacional.

Discusión. De la escritura comunitaria y algunos desafíos para los NEL

Durante la última década, la Asociación Herrera ha logrado consolidar prácticas de literacidad que muestran lo que regularmente hacen los participantes de las escuelas con lo que leen y escriben en los procesos de educación no formal. Específicamente, en la escritura de la cuarta edición de la revista, recorrer de manera itinerante el territorio, corporalizar colectivamente las emociones y dialogar entre generaciones, fueron las tres prácticas de literacidad que permitieron afrontar los desafíos pedagógicos de la escritura, dándole prioridad a la voz del grupo de estudiantes, tejiendo entre las generaciones y manteniendo la profundidad reflexiva de los procesos pedagógicos.

El proceso de escritura de la revista generó transformaciones personales y colectivas entre quienes participaron de la Escuela Ambiental. Mujeres, niños, niñas y jóvenes encontraron en la escritura una herramienta para narrar sus experiencias, disputar sentidos sobre el territorio y fortalecer su identidad comunitaria. Estas transformaciones refuerzan la idea de la literacidad como acto de poder y resistencia. Desde esta perspectiva, la literacidad no solo es una herramienta de aprendizaje, sino también un dispositivo de transformación social que amplía los horizontes epistemológicos de la escritura *en* y *con* comunidades. De ahí que ofrezca las bases para pensar que, a lo largo de sus procesos de educación no formal, la Asociación Herrera ha consolidado una escritura comunitaria.

La itinerancia, la colectividad y la intergeneracionalidad evidencian que la escritura en contextos de educación no formal puede analizarse tanto desde el modelo autónomo de alfabetización, como desde la complejidad epistemológica y política de su literacidad. De hecho, los trabajos de Street (1984, 1995, 2000) insisten en vincular ambos procesos. Mientras la alfabetización subraya la adquisición de habilidades de lectura y escritura, afirma el autor, la literacidad enfatiza su carácter social y producto de relaciones de poder. En cualquier caso, ambos aspectos de la escritura no guardan una relación de oposición, sino complementaria. Ese argumento es clave en Latinoamérica por la vigencia y pertinencia de la alfabetización crítica, centrada en la toma de conciencia, que Paulo Freire propuso para la educación popular. Consideremos que la potencia política de los procesos de escritura comunitaria como los de la Asociación Herrera no pueden reducirse a ejercicios de conciencia política, pero tampoco pueden comprenderse sin ellos. Podríamos decir que mientras Freire enfatiza la alfabetización como un proceso de concienciación, Street recupera y amplía esta propuesta, mostrando la literacidad como una práctica situada, cargada de significados y atravesada por relaciones de poder. El gesto de Street (1999) para nada es colonial; tampoco desconectado de Latinoamérica; al contrario, el reconocimiento que hace a Freire en la publicación *Literacy: An International Handbook* puede leerse como un homenaje que resignifica su legado para los NEL. Habría que seguir explorando esta convergencia teórica.

Por otra parte, los NEL aportan al estudio de la acción colectiva que desde ciertas perspectivas críticas asume a los movimientos sociales como productores de conocimiento (cfr. Flórez, 2014), sin explicar cómo opera tal producción. Los NEL muestran que la escritura de esos actores no funciona solo como una herramienta de denuncia o resistencia, sino también haciendo que sucedan cosas; en este caso, suscitando otros referentes para pensar la Sabana de Bogotá. En este proceso, las fronteras entre academia, comunidad y activismo se cruzan una y otra vez. Las integrantes de la Asociación Herrera han transitado entre la academia y el movimiento social, generando prácticas de literacidad híbridas y conocimientos transdisciplinarios que desafían las distinciones tradicionales entre lo académico y lo comunitario.

Los NEL también contribuyen a reconocer publicaciones “otras” que, de manera más viva y cercana, recogen las voces de las comunidades y son alternativas de comunicación a los escritos academicistas, orientados por la profesionalización de las publicaciones y la obsesión por el *ranking*. Habría que indagar cómo recuperar para la academia la relevancia de las publicaciones no formales que ella misma ha ido relegando, al solicitarles estándares de visibilización y posicionamiento, como se hace con las publicaciones académicas.

En la otra dirección, a lo largo del artículo también insistimos en los aportes de otros campos a los NEL. Los Estudios de Ciencia y Tecnología, con su visión de los textos como actantes con una función de mediación (Latour, 1993), materializan la potencia política de la escritura y amplían la comprensión de los NEL sobre las condiciones de circulación de los textos. Por su parte, el enfoque de investigación+creación, con su idea de la obra como artefacto creativo que suscita experiencias estéticas sensibles, capaces de reinterpretar la realidad, amplía la comprensión de los NEL sobre el modo como las prácticas de literacidad involucran valores, sentimientos, actitudes y relaciones.

Finalmente, ampliamos los NEL con dos desplazamientos analíticos: llevando sus reflexiones del dominio académico al organizativo comunitario y del ámbito de la educación formal a la no formal. Con este doble desplazamiento, como dijimos en otro trabajo (Blandón, 2022), en vez de hablar *por* las organizaciones, contribuimos a *amplificar su voz* en los debates de la agenda pública, así como a visibilizar las variadas maneras en que las comunidades gestionan y solucionan las problemáticas concretas.

Conclusiones

La experiencia de la Asociación Herrera en la producción de la *Revista Madre Tierra* demuestra que la literacidad puede convertirse en una base material, simbólica y política para prácticas de escritura comunitaria transformadoras. Las acciones de recorrer el territorio, corporalizar las emociones y dialogar entre generaciones, dan lugar a una configuración compleja en la cual lo pedagógico, lo epistémico y lo afectivo se entretienen, consolidando una literacidad situada que amplifica

voces comunitarias, construye memoria y disputa sentidos sobre el territorio.

Desde los NEL, esta experiencia permite reconocer que la escritura va más allá de un acto técnico o instrumental: es una práctica situada que media la construcción colectiva de saberes y la producción de subjetividades. Este trabajo plantea que los NEL pueden fortalecerse al dialogar con enfoques como los Estudios de Ciencia y

Tecnología y la investigación + creación, que aportan herramientas para analizar publicaciones no formalizadas, actos de mediación material y experiencias estéticas transformadoras. En conjunto, estas perspectivas abren camino para legitimar otras formas de publicación y circulación del conocimiento, y para comprender la escritura comunitaria no solo como un registro, sino como una fuerza capaz de transformar territorios, vínculos sociales y horizontes epistémicos.

Nota

1. En este punto las reflexiones de Óscar Hernández Salgar fueron cruciales para diferenciar que la creación en la que discurre la investigación es un proceso diferente de aquel en el cual se plantea un artefacto creativo para difundir los resultados de la investigación.

Referencias bibliográficas

1. ASOCIACIÓN Ambiente y Sociedad. (2017). *Conflictos socioambientales en la Sabana de Bogotá: El caso del humedal Moyano*. <https://www.ambienteysociedad.org.co/conflictos-socioambientales-en-la-sabana-de-bogota-caso-humedal-moyano/>
2. BARRERO, L., Pulido, J., Berrío, S., Monroy, M., Quintana, L. y Ceballos, C. (2012). Physical Workloads of the Upper Extremity among Workers of the Colombian Flower Industry. *American Journal of Industrial Medicine*, 55(10), 926-939. <https://doi.org/10.1002/ajim.22102>
3. BARTON, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge.
4. BARTON, D., Hamilton, M. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Routledge.
5. BLANDÓN-RAMÍREZ, F. (2022, 7-10 de junio). Prácticas de literacidad e investigación social con comunidades. En 9.^a Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. México.
6. BLANDÓN-Ramírez, F. y Colombo, L. (2024). Nuevos estudios de literacidad: Reflexiones sobre desarrollos conceptuales para ampliar perspectivas decoloniales de investigación con comunidades. *Folios*, 60, 3-18.
7. BLOMMAERT, J. (2007). Sociolinguistic Scales. *Intercultural Pragmatics*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.001>
8. BOLÍVAR, A. (2010). A Change in Focus: From Texts in Contexts to People in Events. *Journal of Multicultural Discourses*, 5(3), 213-225. <https://doi.org/10.1080/17447141003602312>
9. CARR, E. y Lempert, M. (2016). Introduction: Pragmatics of Scale. En *Scale* (pp. 1-22). <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/32077>
10. CORONA, S. (2019). *Producción horizontal de conocimiento*. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.
11. CORPORACIÓN Cactus-ISAT. (2011). *Flores colombianas: Entre el amor y el odio. Subjetividad y factores psicosociales intralaborales, extralaborales e individuales en trabajadoras y trabajadores florícolas de la Sabana de Bogotá*. Instituto Salud y Trabajo.
12. FLÓREZ, J. (2014). *Lecturas emergentes. El giro decolonial en los movimientos sociales* (2.^a ed.). Pontificia Universidad Javeriana.

13. FLÓREZ, J. (2024). *Intervenir-investigar-crear. Enfoque para coproducir conocimiento con organizaciones sociales* [Texto no publicado].
14. FLÓREZ, J., Espinel, N. y Quiceno, H. (2022). Ires y venires de los comunes en el Alto Ariari: Civipaz, entre despojos y esperanzas. En M. Sañudo (ed.), *Tramas y conversaciones sobre lo común* (pp. 37-73). Pontificia Universidad Javeriana.
15. FLÓREZ, J. y Olarte-Olarte, M. C. (2020). Por una política de lo turbio: Prácticas de investigación feministas. En C. A. López Jiménez (ed.), *Investigar a la intemperie: Reflexiones sobre métodos en las ciencias sociales desde el oficio* (pp. 15-58). Pontificia Universidad Javeriana.
16. FREIRE, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
17. GARCÍA-CÁCERES, R., Felknor, S., Córdoba, J., Caballero, J. y Barrero, L. (2012). Hand Anthropometry of the Colombian Floriculture Workers of the Bogotá Plateau. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 42(2), 183-198. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0169814111001363?via%3Dihub>
18. GARZÓN Hernández, H. (2013). *Subjetividad y flexibilización: El trabajo de ser una operaria de cultivo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://hdl.handle.net/1992/12217>
19. GÓMEZ, C. y García, C. (2007). Floricultoras en el oriente antioqueño. *Ensayos Laborales*, 16, 1-15.
20. GONZÁLEZ, E. (2014). *Las mujeres en la industria colombiana de las flores* [Informe de investigación]. Observatorio de Multinacionales en América Latina (OMAL).
21. HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Cátedra.
22. HERNÁNDEZ-BELLO, A., Flórez-Flórez, J. y Suárez-Morales, Z. (2022). Salud, trabajo y capital: El caso de las mujeres trabajadoras de la agroindustria de flores de Madrid, Colombia, 2019-2020. *Gerencia y Políticas de Salud*, 21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps21.stcc>
23. HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. (2010). *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Multilingual Matters.
24. HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
25. IDROVO, Á. y Sanín, L. (2007). Resultados adversos en la procreación en mujeres trabajadoras en la floricultura colombiana: Un resumen de la evidencia mediante meta-análisis. *Biomédica*, 27, 490-497.
26. KELL, C. (2008). Making Things Happen: Literacy and Agency in Housing Struggles in South Africa. *The Journal of Development Studies*, 44(6), 892-912. <https://acortar.link/u5th5s>
27. KELL, C. (2015). Making People Happen: Materiality and Movement in Meaning-Making Trajectories. *Social Semiotics*, 25(4), 423-445.
28. KINLOCH, V., Larson, J., Orellana, M. y Lewis, C. (2016). Literacy, Equity, and Imagination: Researching with/in Communities. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 94-112.
29. LARA, G., Veloza, P. y Flórez, J. (2015). Escuela de mujeres de Madrid: Lugar, corporalidad y trabajos no capitalistas. *Nómadas*, 43, 95-111.
30. LATOUR, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Harvard University Press.
31. MARTÍNEZ-SANTACRUZ, A. (2024). *Autorreconocimiento colectivo y herramientas de incidencia participativas cotidianas de la Asociación Herrera en Madrid Cundinamarca* [Manuscrito no publicado].
32. MESA Investigación + Creación. (2020). *La investigación + creación: Definiciones y reflexiones*. Anexo 3. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCIT).
33. MISIÓN de Sabios. (2019). *Arte, cultura y conocimiento: Propuestas del foco de industrias creativas y culturales*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCIT).
34. OLARTE-OLARTE, M. C. y Lara-Veloza, G. (2018). “Volver a la tierra”: Dimensiones territoriales del trabajo como delimitantes de las opciones laborales para las mujeres en Madrid, Cundinamarca. *Revista CS, Especial*, 167-198. <https://acortar.link/HNHDXF>
35. RED Popular de Mujeres de la Sabana. (2019). *La economía del cuidado como práctica y discurso político de mujeres populares, como proceso que sostienen la vida. Entre flores y cuidados, feminismos populares*. Fundación Rosa Luxemburgo.
36. ROWSELL, J. y Pahl, K. (2015). Introduction. En J. Rowsell y K. Pahl (eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 1-16). Routledge.
37. SATSI, S. (2015). Participatory Methodologies and Literacy Studies. En J. Rowsell & K. Pahl (eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 606-618). Routledge.
38. STREET, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
39. STREET, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman.
40. STREET, B. (1999). The Meaning of Literacy. En D. Wagner, R. Venezky, y B. Street (eds.), *Literacy: An International Handbook* (pp. 34-40). Westview Press.

41. STREET, B. (2000). Literacy Events and Literacy Practices: Theory and Practice in the New Literacy Studies. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 1-11.
42. STREET, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
43. STREET, B. (2012). New Literacy Studies. En M. Grenfell (ed.), *Language, Ethnography, and Education* (pp. 27-49). Routledge.
44. TORRES-PERDIGÓN, A. (2022). ¿Cómo pensar la literacidad hoy?: Apuestas y problemas de los nuevos estudios de literacidad y de los enfoques decoloniales en Latinoamérica. En A. Ocampo (comp.), *Educación lectora y justicia social. Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas* (pp. 213-225). CELEI.
45. VARGAS-MONROY, L. (2019). Relaciones gubernamentalidad/colonialidad/trabajo: El caso de las transformaciones en el gobierno de las trabajadoras de la industria de la flor cortada en Colombia. *Cuadernos de Administración*, 32(58), 1-25.
46. VIEIRA, K. (2018). Literacy Studies in the 1990s: Moving through Space, Moving with Time. *College Composition and Communication*, 69(3), 510-519.
47. ZAVALA, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://repositorio.up.edu.pe/item/d0e52127-ed4d-4dc6-8502-b5fb1bda5468>