



Artículo de investigación científica y tecnológica

La Piragua transmedia: historias y culturas locales del Cesar. Taller lúdico-pedagógico

La Piragua transmedia: Cesar local stories and cultures. Leisure-pedagogical workshop

Armando Martínez-Rosales ¹, Roberto Aguas-Núñez ², Sorany Marín-Trejos ³

Para citar este artículo: Martínez-Rosales A, Aguas-Núñez R, Marín-Trejos S. La Piragua transmedia: historias y culturas locales del Cesar. Taller lúdico-pedagógico. Praxis. 2025;21(1): xx-xx. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6076>

Recibido en agosto 05 de 2024

Aceptado en octubre 27 de 2024

Publicado en línea en diciembre 19 de 2024

RESUMEN

La Piragua Transmedia (LPT) propone explorar y preservar las historias, las memorias y los saberes de los habitantes del departamento del Cesar a través de una plataforma pedagógica y audiovisual transmedia, con miras a rescatar narrativas que no suelen aparecer en los medios convencionales hegemónicos. Esta iniciativa fue ejecutada por las universidades del Magdalena y Popular del Cesar, con el financiamiento del Sistema General de Regalías. El diseño de investigación fue cualitativo longitudinal, basado en un enfoque transmedia (audiovisual, digital, etc.), que usó el diálogo de saberes intergeneracional y el juego para recuperar y contar las historias. Se trabajó con niños, niñas y jóvenes (NNAJ) de primaria y bachillerato (417 en total), 195 docentes, y sabedores culturales. Los datos se recopilaban mediante talleres y entrevistas. Los resultados revelan la riqueza cultural y la diversidad de experiencias en el departamento. La plataforma transmedia ha permitido llegar a audiencias más amplias y ha generado un mayor interés en la preservación de estas narrativas. Sin embargo, también se han identificado desafíos, como la necesidad de mantener la autenticidad de las historias y garantizar su accesibilidad a largo plazo.

Palabras clave: juego; transmedia; memoria; diálogo intergeneracional; educación.

ABSTRACT

La Piragua Transmedia (LPT) aims to explore and preserve the stories, memories and knowledge of the inhabitants of the department of Cesar. Through a transmedia pedagogical and audiovisual platform, it seeks to rescue narratives that do not usually appear in the conventional hegemonic media. Executed by the universities of Magdalena and Popular del Cesar, with funding from the General Royalties System. The research design was qualitative longitudinal, based on a transmedia approach (audiovisual, digital, etc.), which used intergenerational knowledge dialogue and play, to rescue and tell the stories. We have worked with young people from primary and high school, 417 in total, 195 teachers, and cultural experts. The data has been collected through workshops and interviews. The results reveal the cultural richness and diversity of experiences in the department. The transmedia platform has allowed us to reach wider audiences and has generated greater interest in the preservation of these narratives. However, challenges have also been identified, such as the need to maintain the authenticity of the stories and ensure their long-term accessibility. The results reveal the cultural richness and diversity of experiences in the department. The transmedia platform has allowed reaching broader audiences and generated greater interest in preserving these narratives. However, challenges have also been identified, such as the need to maintain the authenticity of the stories and ensure their long-term accessibility.

Keywords: game; transmedia; memory; intergenerational dialogue; education.

1. MSc. Universidad Popular del Cesar, Cesar, Colombia. Correo: armandomrmx@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0003-6594-7406>

2. PhD. Universidad del Magdalena, Magdalena, Colombia. Correo: raguas@unimagdalena.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-5296-4130>

3. PhD. Universidad del Magdalena, Magdalena, Colombia. Correo: smarín@unimagdalena.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-9671-2445>

INTRODUCCIÓN

Se reflexiona en torno al ejercicio realizado en iniciativa LPT: navegando por el Cesar, gestionada a través del proyecto Fortalecimiento de habilidades y competencias comunicativas, investigativas y tecnológicas alrededor de la memoria histórica y cultural en niños, niñas, adolescentes y jóvenes del departamento del Cesar, ejecutado por la Universidad del Magdalena y la Universidad Popular del Cesar y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Sistema General de Regalías del gobierno colombiano.

Dicha iniciativa fue ejecutada en 14 instituciones educativas (IE) del departamento del Cesar, reconoce la importancia de diseñar e implementar procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con el contexto territorial y cultural diverso que contienen las IE (Ortega, 2016), para así fortalecer competencias comunicativas, investigativas y tecnológicas en niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA), a partir de la recuperación de la memoria colectiva e histórica en torno a saberes locales, tradiciones y la cultura de los territorios donde se ubican las IE.

Tabla 1. Listado de las catorce instituciones educativas y poblaciones participantes del proyecto.

Institución Educativa (IE)	Población (municipio)
IE de Aguas Blancas	Aguas Blancas (Valledupar)
IE Instituto Agrícola	Pueblo Bello
IE San José	La Paz
IE Antonio Enrique Díaz Martínez	Badillo (Valledupar)
IE José Celestino Mutis	Guacoche (Valledupar)
IE Loperena Garupal	Valledupar
IE San Isidro Labrador	Ataquez (Valledupar)
IE Concentración de Desarrollo Rural	Manaure Balcón del Cesar
IE Rafael Salazar	Gamarra
IE Guillermo León Valencia	Aguachica
IE Octavio Mendoza Durán	El Paso
IE Manuel Germán Cuello	Rincón Hondo (Chiriguaná)
IE San José	Curumaní
IE Camilo Namén	Saloa (Chimichagua)

Fuente: elaboración propia.

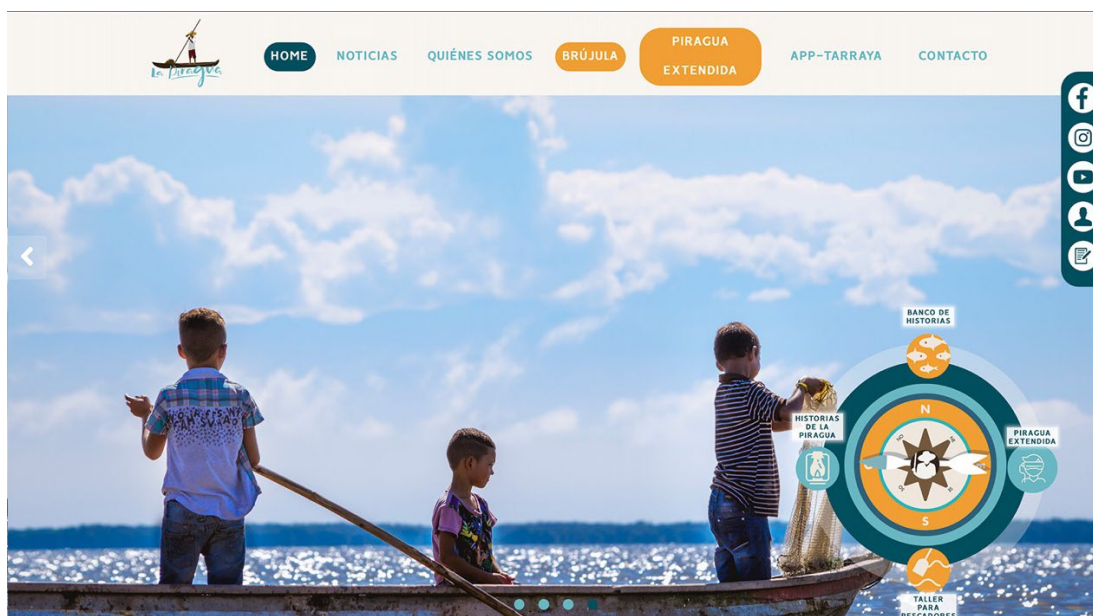
Para concretar los propósitos del proyecto, se han utilizado ecosistemas lúdicos y narrativas transmedia, en el sentido propuesto por Mosquera y Ramírez (2020). Con esta base, se han propuesto catorce experiencias del “Taller para pescadores y pescadoras” como espacios pedagógicos donde, a partir de dos cartillas orientadoras, se reunieron equipos de veinticinco NNJA y quince docentes de las IE para reconocer su territorio y fortalecer sus identidades culturales mediante el uso de plataformas transmedia que incluyeron el aplicativo móvil APPTarraya (<https://lapiragua.com.co/apptarraya>), el sitio web LPT (www.lapiragua.com.co) y la producción de video documentales que registraron los encuentros.

Figura 1. Pantalla de bienvenida a la App donde se motiva la creación de historias.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Bienvenida a la web.



Fuente: elaboración propia.

El juego para la creatividad hizo parte central del taller. En esta actividad, Tomás y Carol, personajes creados por el proyecto, invitaron a NNJA y docentes a embarcarse en una piragua imaginaria y navegar en los ríos de historias locales para rescatarlas del olvido mediante el uso de las tecnologías digitales. El objetivo del ejercicio era resignificar la atarraya como instrumento de pesca ancestral transformándola en APPTarraya, una herramienta para la memoria histórica y cultural, fomentando así narrativas textuales, orales y audiovisuales transmedia a partir de la investigación colaborativa en NNJA.

Es preciso anotar que las IE participantes pertenecen a comunidades donde los poderes hegemónicos han instaurado su supremacía comunicativa y educativa. En consecuencia, los largos procesos de desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado, el confinamiento y, en suma, todos los factores que hacen que en esta región se presente la extinción cultural de comunidades indígenas han provocado un declive en las prácticas ancestrales de la población campesina y sus imaginarios colectivos (Diez y Ortiz, 2013). Este escenario se encuentra mediado por un muy pobre diálogo intergeneracional, en donde los NNJA se encuentran distanciados de sus sabedores y sabedoras en la vida diaria del grupo, llegando a desconocer no solo las prácticas de antaño como la partería o la música, sino las productivas como la de ahuyentar las aves de los cultivos de arroz usando el perrero (Ocampo et al., 2023; Rivera, 2018).

El sistema educativo formal es ajeno a esta problemática por cuanto no tiene en cuenta este proceso de involución y de obliteración cultural, por lo que no lo atiende y, mucho menos, traza estrategias didácticas y pedagógicas para la recuperación y uso de la memoria cultural, colectiva e histórica de sus comunidades (Agudelo et al., 2022). Sin embargo, las IE involucradas en el proyecto representan la diversidad territorial y cultural que conforma el departamento. Tres de ellas cuentan con una población predominante de familias campesinas, dos tienen presencia de los pueblos arahuaco y kankuamo, tres muestran una fuerte participación de afrodescendientes, dos se ubican en los dos centros urbanos más importantes de departamento, y una trata con población campesina y pescadora ubicada en la ribera del río Magdalena. En esa medida, se destaca que los más de seiscientos participantes representaron diversidad en términos etarios, culturales y de género, además del enriquecimiento del ejercicio por la inclusión de estudiantes de nacionalidad venezolana como parte del proceso de migración que se ha vivido en los últimos años.

Cabe destacar que los municipios y corregimientos visitados por LPT han sido víctimas del conflicto armado y son territorios en los que permanece latente la presencia de actores armados. Debido a estas circunstancias, durante el proceso de intervención en los colegios se tuvieron que tomar decisiones como sustituir instituciones, y cambiar las agendas de trabajo en algunos municipios y corregimientos donde se celebraron los talleres por motivos de seguridad a raíz de los paros que se decretaron por diversos actores armados con presencia en el departamento durante el año 2022 y todo el proceso de elecciones presidenciales.

METODOLOGÍA

El proyecto propuso un taller dirigido a NNJA desde quinto de primaria a noveno grado de secundaria, con tres cartillas de trabajo: *ABC La Piragua Transmedia*, *Ecosistema lúdico de La Piragua Transmedia* y *Universo narrativo de La Piragua Transmedia*. La primera fue diseñada para los líderes (docentes/directivos docentes), establece los principios orientadores del proyecto y presenta lineamientos generales de su implementación. La segunda compila las estrategias lúdicas y pedagógicas materializadas en talleres y guías por desarrollar con los NNAJ. Por último, la tercera sintetiza varias de las historias cocreadas con los participantes del proyecto en las catorce IE.

Las cartillas describen estrategias pedagógicas para fortalecer las competencias comunicativas, investigativas y tecnológicas en NNJA, buscando a su vez que se reconocieran y fueran reconocidos los docentes y adultos que participaban en los ejercicios como sujetos activos durante todo el proceso. Cabe anotar que en la segunda cartilla en particular se propone el desarrollo de actividades bajo el enfoque de ecosistemas lúdicos, planteando desde el principio una serie de acuerdos construidos y consensuados por todas las personas que participaron en el taller (incluido el equipo de profesionales de La Piragua). De este modo se pudo generar un espacio de respeto y libertad (Solano et al., 2023; Vargas et al., 2021) donde se

garantizaban la empatía y un ambiente de colaboración cocreativa entre los participantes, quienes plantearon, de manera crítica, una alternativa a los modelos tradicionales que se implementan en los colegios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo ese precepto de horizontalidad, LPT ha logrado romper con la solemnidad que se ha construido socialmente respecto a las IE, los miembros que la integran y las propias actividades asociadas a la construcción del conocimiento, que establecen jerarquías y relaciones de poder donde NNJA claramente ocupan la última escala. La edad y la posición de estudiante, al menos, son dos formas de opresión que se viven cotidianamente en los colegios. En contraste, con la iniciativa aquí descrita se asume el juego como forma creativa y emotiva para aprender y enseñar, en una relación dialógica entre los participantes, reconociendo que la actividad lúdica no tiene exclusividad etaria, tal como lo plantea Reyes (2021): “si algo nos queda claro con el *Homo ludens* y con Huizanga, es que el juego no pertenece a nadie, sino que es de todas y todos, es un patrimonio universal” (p. 69).

Huizanga (2007) argumenta que el juego es una actividad fundamental y trascendental en cualquier cultura que aparece de manera indistinta de la etapa del ciclo de la vida humana. LPT, por lo tanto, tomó en serio la noción amplia en torno al concepto de lo lúdico y lo propuso como eje transversal de toda la experiencia de aprendizaje que conformó los talleres.

En LPT se acordó pedagógicamente ser cocreadores en igualdad de condiciones. Esta premisa facilitó que la confianza y el respeto se manifestaran de manera efectiva durante los talleres, permitiendo diálogos basados en las preocupaciones, el lenguaje y los contextos de los participantes. Al respecto, es importante destacar que el lenguaje no es neutral ni vacío; los juegos están cargados de un significado intrínsecamente vinculado a la cultura, al tiempo y al contexto (social, económico, político, religioso, etc.) (Reyes, 2021).

Mediante esta propuesta de pedagogías lúdicas se pudieron construir espacios de libertad y autonomía con responsabilidad autorreflexiva entre participantes. De hecho, es importante mencionar que la cocreación documental exige reconocer en todo momento a los NNJA como sujetos productores colaborativos en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que hace de LPT una apuesta metodológica para superar la injusticia epistémica que el adultocentrismo ha planteado respecto a la falsa concepción sobre la falta de capacidad de la niñez y la juventud para generar conocimiento válido y transmitirlo (Vásquez, 2021), teniendo en cuenta, sobre todo, que en los colegios y los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionalmente son considerados como objetos o sujetos pasivos que deben recibir conocimiento. De esta forma, los talleres y las actividades realizadas en las IE con docentes, directivos y NNAJ se abordaron desde una perspectiva del diálogo de saberes, entendiendo esta concepción desde el posicionamiento crítico de diversos autores como De Sousa (2022), Dussel (1998) y Lander (2000).

En medio de las actividades planteadas, el hecho de rescatar historias locales permitió registrar la importancia de la sabiduría contenida por sabedores y sabedoras locales que tradicionalmente son ignorados como educadores. Durante estas experiencias se propició el reconocimiento de que el estudiante no es solo un niño, sino también un adulto, en especial el oprimido, el analfabeto cultural, porque la actividad pedagógica se lleva a cabo en la visión del diálogo intersubjetivo comunitario, transformando en realidad las estructuras opresivas del alumno (Dussel, 1998). Entonces, otorgar un lugar protagónico dentro de los espacios lúdico-pedagógicos del taller generó procesos de reconocimiento y autorreconocimiento epistémico en personas adultas mayores de los lugares visitados.

Lander (2000) plantea que el acceso a la ciencia, la aplicación de esta a otros saberes y la relación de ella con la verdad en todas las disciplinas definen diferencias fundamentales entre las sociedades occidentales modernas y el resto del mundo. De este modo se distinguen aquellas comunidades que tienen la verdad —control sobre la naturaleza— y las que no. En el marco del proyecto, esta afirmación del saber local acerca del territorio permitió pescar historias y darles un lugar en un diálogo con los aprendizajes adquiridos en las IE, deconstruyendo la noción universalista del conocimiento científico.

Una de las formas de acercar la ciencia y los saberes tradicionales consiste en usar la narrativa transmedia (*transmedia storytelling*), un concepto introducido por Henry Jenkins que fue rápidamente adoptado tanto por profesionales como por académicos mediante la expansión de los medios digitales y el internet (Scolari *et al.*, 2019). De ahí que, durante la última década, esta se haya consolidado como una de las palabras clave más importantes en el ámbito de la comunicación. En términos generales, esta noción se refiere a relatos que rápidamente se construyen y distribuyen por medios y plataformas virtuales, y sus productores se destacan por desempeñar un papel protagónico en esa construcción de historias y en su difusión en entornos digitales.

No obstante, es preciso señalar que también existe un reconocimiento colectivo de que los medios digitales surgieron en el ámbito de la industria cultural y prevalece un debate en términos de si es posible utilizar dichas herramientas en el ámbito educativo y generar realmente procesos de agencia protagónica en NNJA o si, simplemente, se instrumentalizan las tecnologías para profundizar modelos educativos tradicionales, convirtiendo a los NNJA en consumidores de contenidos y no en productores de estos. En ese sentido, los tres autores antes mencionados plantean que los conceptos de alfabetización mediática o educación digital tienden a centrarse en dos áreas: educación mediática y educación comunicativa.

Por una parte, el objetivo de la educación en medios es proporcionar herramientas y habilidades para lidiar con el entorno mediático a través de la comprensión crítica y la participación activa, que se refiere a la capacidad del sujeto para convertirse en un productor de contenido (Buckingham, 2004). Por otra parte, Scolari *et al.* (2019) afirman que la educación mediada implica la incorporación y utilización de medios para facilitar el aprendizaje, es decir, el empleo instrumental de estos recursos digitales dentro del contexto educativo.

Tomando estas consideraciones en cuenta, los talleres plantearon pescar las historias mediante el uso de la APPtarraya, intentando que los NNJA produjeran narrativas transmedia sobre su entorno acudiendo a sus familias, a los sitios históricos de sus pueblos y a las tradiciones que se han ido perdiendo (Zuluaga y Largo, 2020), poniendo en práctica el uso de sus competencias investigativas y tecnológicas. En ese sentido, se invitó a hacer un uso crítico de la tecnología para rescatar las historias locales desde la mirada propia de los NNJA frente al consumo de contenidos que obtienen en las plataformas digitales, resignificando lo propio ante lo ajeno.

A partir de la premisa anterior, la estrategia pedagógica de LPT asumió lo planteado por Rincón (2019), quien afirma que lo que importa no es la tecnología, sino las narraciones; todo cambia, pero no lo que mueve a la gente: las historias. En definitiva, la forma y los medios de contar han cambiado, pero nuestra pasión por los relatos permanece. Desde un punto de vista teórico y de *marketing*, esta experiencia digital se ha convertido en una propuesta estrella en los círculos de consumo y ha sido fundamental porque crea historias.

Sin embargo, a su vez es cierto que, si bien cada experiencia se ajusta a una estrategia de narración, en definitiva son, sobre todo, humo: historias sin alma y sin vida, pura mercadotecnia. Es decir, en nuestra sociedad, aunque las experiencias y los relatos cotidianos rara vez se materializan, siempre se promete la llegada de nuevas y emocionantes historias y vivencias (Rincón, 2019).

En contraste, cada historia rescatada y publicada en el sitio web de LPT abre posibilidades de diálogos con otros y otras NNJA del departamento y del mundo, visibilizando los discursos narrativos diversos desde los territorios. La propuesta tiene como objetivo promover el acceso diverso a las pantallas, transformar a los consumidores en ciudadanos políticos que trabajan por el respeto social y la identidad cultural, y promover un nuevo acceso y visibilidad. Siguiendo con Rincón (2019), se trata de alejarse de las palabras y encontrar las historias inscritas en cada objeto, campo, memoria, tradición, concepto o realidad. Debemos combinar silencio y narrativa en un objeto que cuente, e intervenir en el lenguaje, la industria y el teatro a través de nuestros medios para convertirnos en creadores de resistencia creativa.

A la luz de estos planteamientos, se les propuso a los NNJA participantes ubicarse como narradores transmediáticos activos, produciendo historias e interpelando las narrativas hegemónicas existentes sobre sus propios entornos, utilizando la creatividad y los lenguajes propios de la gente caribeña. El trabajo de los talleres estuvo acompañado todo el tiempo con el registro de video y audio de las actividades de cada módulo, y los ejercicios se sistematizaron para establecer diálogos de reflexión en torno a estos encuentros.

RESULTADOS

Los resultados más importantes de este proceso investigativo se enmarcan en seis dimensiones: aprendizaje lúdico, investigación territorial, narrativas transmedia, diálogo intergeneracional, impacto en la comunidad educativa y desafíos identificados. A continuación, se detallan cada uno de estos aspectos.

Aprendizaje lúdico

La implementación del juego como estrategia central de enseñanza-aprendizaje revolucionó la dinámica educativa en los colegios incluidos en el proyecto, reconociendo en todo momento la capacidad de la comunidad escolar como sujetos participativos y cocreativos (Arzuza et al., 2022; Caballero, 2021; Valles y Ríos-Arriaga, 2022). Los NNJA no solo se mostraron más receptivos al conocimiento, sino que también desarrollaron una mayor capacidad de expresión y creatividad. El ambiente lúdico fomentó además la ruptura de jerarquías tradicionales entre docentes y estudiantes, permitiendo un intercambio más horizontal y empático.

En este contexto, el juego se convirtió en una herramienta poderosa para facilitar la comunicación y la interacción entre los participantes, asociadas a la diversión como maneras para conocer el mundo (Lay et al., 2022). Los NNJA pudieron superar miedos escénicos y autodescubrirse en el proceso, lo que fortaleció su autoestima y habilidades sociales. Asimismo, la naturaleza participativa y colaborativa de las actividades les facilitó a los estudiantes sentirse más cómodos y seguros al expresar sus ideas y emociones, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

Además, el juego sirvió como puente para abordar temas complejos y sensibles, como la historia local y el conflicto armado, de una manera más accesible y menos traumática. A través de la lúdica, los NNJA pudieron explorar y reflexionar sobre su realidad de una forma segura y constructiva, lo que no solo facilitó

el aprendizaje, sino también promovió el bienestar emocional y psicológico de los participantes, ayudándoles a procesar y comprender experiencias difíciles.

Los docentes, por su parte, aunque fueron escépticos en un inicio, reconocieron finalmente el potencial transformador de estas metodologías lúdicas. La experiencia les permitió reflexionar sobre la necesidad de incorporar el juego más allá del proyecto, en sus prácticas pedagógicas cotidianas (Kap, 2023). Al observar los beneficios del aprendizaje lúdico, los educadores se dieron cuenta de la importancia de crear ambientes educativos más dinámicos y participativos, donde los estudiantes puedan aprender de manera activa y significativa.

La implementación del juego como estrategia educativa también destacó la importancia de la formación continua para los docentes, pues estos actores necesitaron capacitarse y adaptar sus prácticas pedagógicas para poder aplicar estas metodologías de manera efectiva. Este proceso de formación no solo mejoró sus competencias profesionales, sino que también les permitió desarrollar una mayor empatía y comprensión hacia las necesidades y expectativas de los NNJA.

En suma, puede decirse que el aprendizaje lúdico demostró ser una estrategia efectiva para revolucionar la dinámica educativa en los colegios participantes, tendiendo hacia aulas multimodales (Hernández, 2021). Al fomentar un ambiente de respeto y colaboración, el juego permitió a los NNJA desarrollar sus habilidades de expresión y creatividad, superar miedos escénicos y abordar temas complejos de manera accesible. Los docentes, por su parte, reconocieron el valor de estas metodologías y reflexionaron sobre la necesidad de incorporarlas en sus prácticas pedagógicas cotidianas, promoviendo una educación más inclusiva y significativa (Caballero, 2021; Rodríguez, 2022).

Investigación territorial

El enfoque de investigación territorial demostró ser una herramienta poderosa para reconectar a los NNJA con sus raíces y entorno. Al convertirse en investigadores activos, los estudiantes no solo adquirieron habilidades técnicas de recolección y análisis de datos, sino que también desarrollaron un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia sus comunidades. Este proceso les permitió comprender mejor su identidad cultural y su papel dentro de la comunidad, fortaleciendo así su vínculo con el entorno local.

La recuperación de historias locales, muchas veces olvidadas o subestimadas contribuyó significativamente a la revalorización de la identidad cultural local frente a narrativas globalizadas. A través de entrevistas, observaciones y la recopilación de testimonios, los NNJA pudieron documentar y preservar conocimientos ancestrales sobre prácticas agrícolas, medicinales y artesanales que estaban en riesgo de perderse. Este proceso no solo enriqueció su conocimiento sobre el patrimonio cultural, sino que también les permitió apreciar la sabiduría y las tradiciones de sus antepasados.

Además, el ejercicio de investigación fomentó el pensamiento crítico y la capacidad de los NNJA para cuestionar y analizar su realidad social, económica y ambiental desde una perspectiva más informada y contextualizada. Al indagar y reflexionar sobre los desafíos y oportunidades de su entorno, los estudiantes desarrollaron habilidades analíticas y de resolución de problemas que son esenciales para su desarrollo personal y académico. Este enfoque también les permitió identificar y valorar los recursos y fortalezas de su comunidad, promoviendo un sentido de agencia y empoderamiento.

La incorporación de tecnologías transmedia en este proceso no solo facilitó la documentación y difusión de

los hallazgos; al mismo tiempo les permitió a los jóvenes desarrollar habilidades digitales cruciales para su futuro académico y profesional. A través del uso de herramientas digitales, los NNJA pudieron crear contenidos multimedia, como videos, podcasts y blogs, que capturaron y compartieron sus descubrimientos de manera creativa e innovadora. Esto, además de ampliar su competencia tecnológica, les dio llegada a una audiencia más amplia, tanto dentro como fuera de su comunidad.

Narrativas transmedia

La introducción de narrativas transmedia, especialmente a través de la APptarraya y el repositorio interactivo, marcó un antes y un después en la forma de documentar y compartir el conocimiento local. Estas herramientas no solo sirvieron como plataformas de almacenamiento, sino que se convirtieron en espacios dinámicos de creación y diálogo intercultural. Los NNJA aprendieron a narrar sus historias utilizando diversos formatos mediáticos, desde texto y audio hasta video e imágenes, enriqueciendo así la experiencia de aprendizaje y comunicación.

La APptarraya permitió a los NNJA registrar y compartir sus experiencias de manera interactiva, facilitando un intercambio de ideas y conocimientos que trascendió las barreras físicas y culturales. A través de esta plataforma, los estudiantes pudieron explorar y experimentar con diferentes formas de narración, desarrollando habilidades en la creación de contenido digital y en el uso de tecnologías emergentes. Esto no solo mejoró su competencia en esa área, sino que también les permitió expresar sus identidades y perspectivas de manera más rica y matizada.

Igualmente, cabe destacar que la georreferenciación de las historias en el repositorio expone la riqueza y diversidad cultural del departamento del Cesar de una manera nunca antes vista. Al mapear las narrativas locales, se creó un mosaico interactivo que destacó las conexiones entre las comunidades y sus historias. Esta visualización, al mismo tiempo que facilitó una comprensión más profunda del patrimonio cultural de la región, promovió un sentido de orgullo y pertenencia entre los NNJA y sus poblaciones en torno de la memoria colectiva (Díaz y Pavas, 2019).

De esta forma, la recuperación y cocreación de historias con los participantes de las poblaciones de las catorce IE que hicieron parte de la iniciativa LPT dieron origen a la creación de diversos contenidos audiovisuales y publicaciones que pueden corroborarse en las redes sociales del proyecto (Facebook: <https://web.facebook.com/lapiraguamedia>; Instagram: <https://www.instagram.com/la.piragua/>). En la tabla 2 se resume el impacto logrado.

Tabla 2. Datos de historias co-creadas por usuarios del ecosistema digital de LPT, vía portal web, Apptarraya y redes sociales.

Ítem	Cantidad
Historias escritas por los NNAJ de las instituciones educativas de LPT	164
Contenidos y publicaciones en redes sociales (Instagram / Facebook)	1.005
Seguidores en redes sociales de LPT (corte a mayo de 2024)	4.695

Fuente: elaboración propia.

No obstante los datos anteriores, la implementación de estas herramientas también reveló la brecha digital existente en muchas IE rurales. La falta de conectividad estable y la escasez de dispositivos digitales

limitaron el alcance del proyecto y pusieron de manifiesto la urgente necesidad de inversión en infraestructura tecnológica educativa para garantizar la igualdad de oportunidades en la era digital. Esta disparidad tecnológica subrayó la importancia de abordar las desigualdades estructurales que afectan a las comunidades rurales, y de asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas y recursos necesarios para participar plenamente en el mundo digital.

Diálogo intergeneracional

Los encuentros intergeneracionales se revelaron como uno de los aspectos más enriquecedores del proyecto. Estos espacios permitieron la transmisión de conocimientos ancestrales, y a su vez fomentaron un clima de respeto y valoración mutua entre generaciones. Los sabedores y las sabedoras locales, muchas veces marginados de los espacios educativos formales, encontraron una plataforma para compartir sus experiencias y sabidurías. En estos diálogos, temas como la medicina tradicional, las técnicas artesanales, la historia oral del conflicto armado y las prácticas culturales en peligro de extinción fueron abordados con profundidad y sensibilidad (Arias, 2021).

Al propiciar espacios en los que los sabedores y las sabedoras pudieron transmitir sus conocimientos de manera directa, ofreciendo a los NNJA una visión rica y detallada de su patrimonio cultural y enriqueciendo su aprendizaje, se desarrolló entre los estudiantes un aprecio y respeto por las tradiciones y saberes de sus mayores. Los jóvenes, entretanto, no solo absorbieron estas enseñanzas, sino que también aportaron sus perspectivas frescas y habilidades tecnológicas, creando un verdadero intercambio bidireccional en el que se aprovecharon las herramientas digitales para documentar y compartir las historias y prácticas culturales, facilitando la preservación y difusión de su cultura. Este proceso de colaboración intergeneracional les dio tanto los jóvenes como a los mayores la oportunidad de aprender unos de otros, fortaleciendo los lazos comunitarios y promoviendo una mayor cohesión social.

Estos encuentros también sirvieron para abordar temas sensibles como la diversidad sexual, el racismo y la violencia de género, lo que permitió entablar discusiones abiertas y constructivas que rara vez se dan en los espacios educativos tradicionales. La presencia de diferentes generaciones en estos diálogos facilitó una comprensión más profunda y matizada de estos asuntos, promoviendo el respeto y la empatía entre los participantes. Los NNJA pudieron expresar sus inquietudes y experiencias, mientras los mayores compartieron sus perspectivas y consejos, en un espacio seguro y de apoyo para todos.

Impacto en la comunidad educativa

El proyecto generó una reflexión profunda en la comunidad educativa sobre las prácticas pedagógicas y el rol de la escuela en la preservación y promoción de la cultura local, y de esa forma desencadenó una serie de cambios significativos y transformadores. Los docentes, al cuestionar sus métodos tradicionales, comenzaron a reconocer la importancia de integrar saberes locales y metodologías participativas en su práctica diaria. Este proceso de transformación docente incluso trascendió la reflexión, ya que muchos maestros expresaron su intención de incorporar elementos de la iniciativa en sus planes de estudio pues vieron en estas nuevas metodologías un potencial significativo para aumentar la motivación y el rendimiento de los estudiantes, lo que a su vez podría llevar a una mejora general en la calidad educativa.

Por su parte, los directivos escolares, al observar los beneficios y el entusiasmo generado por el proyecto, empezaron a considerar formas de flexibilizar los currículos de manera que se incluyan enfoques innovadores que integren la cultura local y las metodologías participativas, adaptándose mejor a las

necesidades y contextos específicos de los estudiantes. Este cambio en la visión curricular representa un paso importante hacia una educación más inclusiva y contextualizada.

Las familias de los estudiantes también ejercieron un papel crucial en este proceso. Notaron cambios positivos en el interés y el compromiso de sus hijos hacia la educación y la comunidad, lo que mejoró la participación de los estudiantes en las actividades escolares e igualmente fortaleció los lazos entre la escuela y la comunidad, creando un entorno educativo más cohesionado y colaborativo.

Sin embargo, a pesar de los logros alcanzados, se hizo evidente la necesidad de mayores duración y alcance del proyecto. Tanto docentes como estudiantes expresaron su deseo de que estas iniciativas se extendieran a lo largo del año escolar y abarcaran a un mayor número de participantes. Según lo consideran estos participantes, dicha ampliación permitiría lograr un impacto más profundo y sostenible en la cultura escolar y comunitaria, asegurando que los beneficios de esta clase de intervenciones se mantengan a largo plazo y se integren de manera efectiva en la estructura educativa.

Desafíos identificados

El proyecto, a pesar de sus logros, sacó a la luz varios desafíos críticos que requieren atención para futuras implementaciones y para la mejora general del sistema educativo en la región. En primer lugar, la brecha digital emergió como uno de los obstáculos más significativos. La falta de una infraestructura tecnológica adecuada no solo dificultó la implementación de las actividades planificadas, sino que también evidenció las desigualdades en el acceso a recursos educativos digitales entre zonas urbanas y rurales. Esta situación plantea la urgente necesidad de políticas públicas que aborden la conectividad y el equipamiento tecnológico en las escuelas como una prioridad.

Otro desafío importante fue, como se indicó, la limitación temporal del proyecto. La corta duración de los talleres, aunque intensiva, no permitió una profundización suficiente en los temas abordados ni una consolidación adecuada de las nuevas metodologías. Esto sugiere la necesidad de diseñar intervenciones educativas más prolongadas y sostenidas en el tiempo, que permitan una verdadera integración de estas prácticas innovadoras en el currículum escolar.

Una debilidad más que se identificó fue la limitada participación, restringida a solo veinticinco estudiantes por institución. Esta restricción privó a muchos estudiantes de la oportunidad de beneficiarse del proyecto y dificultó la creación de una masa crítica suficiente para generar cambios significativos en la cultura escolar. Además, se identificó la necesidad de una mayor formación y acompañamiento a los docentes para que puedan implementar de manera efectiva estas nuevas metodologías en su práctica diaria. Muchos expresaron entusiasmo por las nuevas aproximaciones, pero también inseguridad sobre cómo integrarlas de manera sostenible en el marco de las exigencias curriculares y administrativas existentes.

Por último, el proyecto reveló la tensión existente entre la preservación de saberes tradicionales y la adopción de nuevas tecnologías, especialmente en comunidades indígenas. Esto plantea el desafío de cómo integrar la innovación educativa de manera respetuosa con las cosmovisiones y prácticas culturales locales, sin imponer modelos externos que puedan erosionar la identidad cultural. Estos desafíos, lejos de ser obstáculos insuperables, se presentan como oportunidades para repensar y rediseñar las políticas educativas, buscando un modelo más inclusivo, culturalmente sensible y tecnológicamente apropiado para las realidades diversas de la región.

DISCUSIÓN

Aprendizajes desde lo lúdico: respeto y horizontalidad en los procesos de enseñanza aprendizaje con NNJA

Establecer el juego como una estrategia de enseñanza-aprendizaje válida y transversal durante todo el taller fue fundamental para la apropiación metodológica por parte de los participantes, reconociendo en todo momento su capacidad como sujetos participativos y cocreativos (Arzuza *et al.*, 2022; Caballero, 2021; Valles y Ríos-Arriaga, 2022). Por lo tanto, las estrategias lúdicas para el desarrollo de las actividades planteadas representan una herramienta para establecer un diálogo intergeneracional con niños y niñas, captando e incentivando el interés por el conocimiento, y desarrollando competencias comunicativas más allá de la producción puramente textual.

Los adultos en general, especialmente en los colegios, descalifican el juego por considerarlo irreverente, una actitud que puede llevar a perder y atrofiar en las habilidades corporales y cognitivas asociadas a la diversión como maneras para conocer el mundo (Lay *et al.*, 2022). En este sentido, es necesario establecer la lúdica como una herramienta social trascendental que crea un canal de comunicación intergeneracional con NNJA y abre un puente de confianza y respeto mutuo entre ellos y ellas y con sus docentes mientras reflexionan en el hacer sobre las prácticas educativas cotidianas. Es decir, se trata de recuperar el *Homo ludens*, lo cual implica romper con la dinámica educativa tradicional como una necesidad urgente (Kap, 2023). De tal modo se podrán generar espacios educativos que se conviertan en áreas de libertad y respeto, donde NNJA desarrollen sus competencias creativas con confianza y reconocimiento.

Transformar el aula tradicional pasa por utilizar los espacios de una forma multimodal creativa y para que el cuerpo docente se permita educar desde la emotividad y los juegos (Hernández, 2021), manteniendo una relación empática mientras juegan con sus estudiantes y entienden sus preocupaciones, alegrías y miedos. Esta propuesta supone un reto para las personas adultas y requiere estrategias que involucren a toda la comunidad educativa para que la resonancia y los alcances de la educación a partir de lo lúdico lleguen a lugares más incluyentes y se puedan conformar escenarios de construcción de paz más sólidos en las IE de los territorios.

Ahora bien, es claro que trabajar de manera aislada no tiene sentido, por lo que familias, las autoridades educativas y los docentes deben tomar en serio lo lúdico y la cultura local como estrategia de enseñanza aprendizaje (Caballero, 2021; Rodríguez, 2022). Esto cobra especial relevancia cuando sabemos que el departamento del Cesar ha estado marcado por la violencia asociada al conflicto armado, dejando graves secuelas en las comunidades educativas de los diversos municipios (Arias, 2021). Tal fenómeno, si bien no hizo que el juego desapareciera totalmente como forma de socialización, sí lo desterró prácticamente de los espacios públicos y privados, por lo que se han perdido formas vitales de conocer el territorio y facilitar el proceso de memoria colectiva (Díaz y Pavas, 2019).

Así las cosas, jugar con NNJA de manera horizontal surge como una herramienta clave para recuperar historias locales y disfrutar aprendiendo desde el entretenimiento. Asimismo, fortalece los niveles de confianza y respeto, rompe las jerarquías y los conservadores protocolos entre niños y adultos, y resignifica el papel de la educación entre NNJA y docentes, autoridades educativas y las familias que integran las comunidades escolares.

Replantear el número de estudiantes asignados por profesor, analizar y rediseñar el uso de tiempos y espacios escolares y adecuar los lineamientos exigidos a docentes por parte del Ministerio de Educación

Nacional son retos que deben ser abordado desde una perspectiva integral para garantizar el funcionamiento y los resultados de aprendizajes de estas propuestas que el taller hace desde pedagogías lúdicas. Con respecto a la disposición del tiempo y los espacios, es preciso reflexionar sobre la ritualización que se ha establecido en las clases, dejando por fuera lo lúdico, o inclusive institucionalizando el juego, congelándolo o dejándolo sin sentido subversivo de la realidad. En este sentido es interesante la diferencia que plantea Agamben (2015) y que rescata Yagüe (2020) entre juego y ritual.

Agamben (2015) establece una distinción crucial entre el juego y la solemnidad que profundiza su reflexión sobre la relación con NNJA. Según el autor, estos dos elementos representan dos caras de una misma operación: el rito, por un lado, consolida y organiza los hechos, repitiéndolos en el tiempo y, en cierto modo, eternizándolos. Este proceso perpetúa la regeneración constante del tiempo dentro de la lógica inmutable del calendario. Así, el rito, con sus festividades diversas durante el año, precisa y estructura el anuario (Agamben, 2015).

Por otro lado, el juego actúa de manera opuesta, ya que destruye lo previamente constituido y convierte en acontecimiento lo que fue consolidado en la organización. Este acto genera un cambio y una aceleración del tiempo (Agamben, 2015). Como señala Yagüe (2020), el niño que transforma una escoba en un caballo crea una nueva realidad dentro del mundo existente, estableciendo un tiempo alternativo que se sitúa al margen del calendario tradicional.

Investigar sobre los territorios y conocer haciendo con mediación tecnológica

El proyecto permite reconocer que incentivar el desarrollo de las competencias investigativas en NNJA a partir de elementos de su cotidianidad y presentes en sus contextos locales, recurriendo a fuentes directas, no necesariamente bibliográficas (Sánchez, 2021; Suárez, 2021), sino desde las experiencias vitales, es un mecanismo que desarrolla la curiosidad intuitiva. Al partir de su realidad concreta inmediata, los estudiantes son capaces de descubrir la importancia de lugares, personajes y saberes que tradicionalmente son invisibilizados en los procesos de formación académica, produciendo un diálogo intercultural entre estos conocimientos y los programas curriculares de las diversas asignaturas que forman parte de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Recuperar las historias que existen en los territorios de los alumnos fortalece su identidad y les permite realizar análisis críticos de sus realidades y contextos inmediatos mientras se divierten y aprenden de forma simultánea. Así, pueden romper con la inercia que muchas veces ubica el ejercicio académico y de investigación como un asunto separado de la vida cotidiana y sin aplicación concreta. Hacer investigaciones fuera de los límites que establece el aula y la institución educativa ressignifica entonces el proceso de aproximación al conocimiento en NNJA a uno que parte de lo concreto y que sirve para la comunidad.

Investigar desde las preguntas propias (Batiston y Zenklusen, 2023), utilizando tecnologías como tabletas, cámaras y aplicaciones, les permitió a los NNJA que en el hacer se reconocieran como sujetos activos en las indagaciones sobre su identidad, el territorio que habitan y las historias ligadas a su cultura. En esa medida, comprendieron que recuperar su memoria colectiva es importante, no solo de manera individual, sino para las comunidades a las que pertenecen. Asimismo, observar a NNJA de otros territorios realizando videos y utilizando las tecnologías les permitió asumirse como potenciales productores de contenidos digitales útiles para sus pueblos.

El uso de las tecnologías transmedia potencia los procesos de aprendizaje de manera contundente

(Medina, 2022) ya que favorece el desarrollo de las competencias tecnológicas, investigativas y comunicativas en NNJA, aprovechando que muchos y muchas poseen conocimientos previos en el manejo de aplicaciones y dispositivos (a mayor acceso a dichas herramientas en contextos familiares, más profundos son sus conocimientos y habilidades previas). Por consiguiente, las actividades escolares asociadas al uso de estos recursos resultan altamente atractivas pues los NNJA ya manejan las narrativas transmedia de manera cotidiana, principalmente como consumidores de contenidos de redes sociales. Este hallazgo verifica lo planteado por Cano *et al.* (2021) en cuanto a que las estrategias de este tipo se dirigen a audiencias que han crecido consumiendo historias a través de múltiples canales y recopilan información para ampliar el conjunto narrativo que ofrece una franquicia de entretenimiento. Estos NNJA, en particular, se distinguen por su habilidad para usar e interactuar con las tecnologías digitales.

Ahora bien, el uso de los ambientes transmedia en espacios de enseñanza aprendizaje requiere mantener un discurso ético frente a las narrativas que el mercado viene imponiendo, que de manera sistemática aliena a las personas a cada vez más temprana edad (Alonso y Murgia, 2020), condicionando la tecnología al servicio del consumo de mercancías. El sector educativo tiene la responsabilidad, entonces, de contribuir al debate sobre los alcances y los usos que se hacen de las tecnologías de la información y comunicación para que los NNJA dejen de ser consumidores pasivos de mercancías y discursos impuestos por las grandes corporaciones transnacionales.

En su lugar, se debe procurar que estos menores se reconozcan como sujetos activos en la producción de contenidos transmedia que les permitan fortalecer sus identidades culturales y posicionarse desde sus territorios, sus saberes y la memoria colectiva de sus pueblos frente a discursos hegemónicos totalitarios y prácticas conservadoras que imponen una cultura de consumo desde los contenidos que se viralizan en la web. De esta forma, el uso de las tecnologías y las narrativas transmedia cocreadas contribuyen al proceso de formación ciudadana crítica, ética y empática con la diversidad cultural en el mundo, desde los recursos narrativos locales.

Como lo afirma Rincón (2019), es fundamental generar más recorridos visuales de oralidad, conexión, juego y comunicación; transformarse en creadores híbridos, mutantes, DJ de narrativa y estética, ética y política, subjetividad y estructura, flujos populares y culturales para construir experiencias secuenciales basadas en nuestro territorio, la conexión y la colectividad de la memoria y el conocimiento.

Frente a la tecnología, las y los docentes del resguardo kankuamo comentaron que su uso es pertinente, pero que genera efectos tanto beneficiosos como perjudiciales. Por un lado, si bien sirve para divulgar las tradiciones y la cultura, por otro lado también genera procesos de pérdida de identidad indígena al estimular a los NNJA a centrar su atención en cosas desconectadas de su universo, de manera individualista, en contravía de la memoria y la ancestralidad, que son eminentemente colectivas. Por la claridad y contundencia conceptual, presentamos una reflexión de un NNJA, participante del colegio San Isidro Labrador, a propósito de este tema:

Somos individuos dentro de un pueblo que lucha cada día por fortalecer, mantener, rescatar y transmitir su hermosa cultura. Somos kankuamos. Somos aquellos que a pesar de la violencia se mantuvieron firmes y en unión, un pueblo que los de afuera vienen con ansias a explorar. Otros tratan de traer otras cosas, pero, como mencioné anteriormente, nos mantenemos firmes. Somos el pueblo con las fiestas más alegres y coloridas, somos caudal de conocimiento, somos un pueblo que contamos con gobierno propio, somos un pueblo que inclusive en el colegio se practica la tradición, somos una constante lucha en defensa de nuestro territorio.

Por lo demás, uno de los retos que se enfrentan en el territorio es la precaria infraestructura de acceso a internet y a dispositivos digitales, la cual es intermitente y deficiente para el trabajo colaborativo. Esto puede llegar a impedir la publicación en línea de los trabajos y generar frustración y desilusión en NNJA por no ver sus trabajos en el repositorio de la APPTarraya. Por tal motivo, y sobre la marcha del proyecto, se trabajó en la versión *offline* de la aplicación, que permitía que las historias fueran grabadas en los dispositivos usados (tabletas o *smartphones*) y luego sincronizadas al sistema web cuando el usuario lograra conexión a internet.

Definitivamente, contar con una aplicación como la APPTarraya y el repositorio interactivo y georreferenciado con las historias recuperadas es una apuesta innovadora y creativa que se convierte en una herramienta transmedia fundamental para el uso en otros colegios. Esta intervención brinda una oportunidad de generar un diálogo entre las subregiones que conforman una diversidad cultural y territorial del propio departamento del Cesar y con el resto del país.

El diálogo intergeneracional como hilo que teje comunidad y paz en el territorio

El encuentro con sabedores y sabedoras locales genera procesos de intercambio intergeneracional (Posada y Carrero, 2022), así como el reencuentro con saberes que giran en torno a las historias locales y sus territorios, que pueden convivir con los conocimientos escolares de forma empática y decolonial. De este modo es posible solventar lo que teóricos como De Sousa Santos denominan «injusticia cognitiva frente a los conocimientos de los pueblos».

Sin embargo, y paradójicamente, estos diálogos que hacen parte de la ruralidad como mecanismos de resguardo cultural y reconocimiento de los territorios se han venido diluyendo por diversos factores asociados a la modernidad, el desplazamiento forzado y el abandono de los territorios, pero, sobre todo, por la devaluación de los conocimientos populares frente a imaginarios que las comunidades educativas han generado en torno a la escuela como único espacio de aprendizaje validado y certificado. Esto llama la atención sobre la necesidad, ya señalada por Villa y Villa (2014), de desarrollar una comprensión y acción que emerja a partir de la identificación de problemas que impactan tanto a la escuela como a la comunidad.

En el caso del proyecto, el encuentro de abuelos y abuelas con sus nietos y nietas, dentro de la escuela, fue muy emotivo. Por un lado, para la mayoría de sabedores y sabedoras la invitación de LPT como ponentes centrales al ejercicio representó un reconocimiento a sus trayectorias de vida en las comunidades, ya que su visita a los colegios siempre había sido para recibir los boletines de sus nietos o nietas y no a espacios de este tipo. Así lo manifiesta un sabedor, quien, al ser citado al colegio a propósito de su nieto, se inquietó mucho porque lo primero que pensó fue qué problema podría haber generado el joven para que él fuera llamado.

A la luz de esta experiencia, es claro que abrir el colegio a espacios que logren conectar con los saberes locales y la realidad que viven los NNJA debe ser una parte integral de los proyectos transversales y de aula. A través de los conocimientos locales, se pueden fomentar reflexiones colectivas sobre las problemáticas que afectan a los territorios y sostener un diálogo intercultural entre generaciones de abuelos y abuelas y la niñez y juventud, en un espacio de respeto y reconocimiento mutuo donde se intercambian sabidurías.

Sin embargo, actualmente se observa una fractura en la transmisión de estos saberes, lo que genera procesos de pérdida identitaria en términos socioculturales. Por esta razón es crucial crear iniciativas que

promuevan la interacción y el aprendizaje intergeneracional, fortaleciendo así la identidad cultural y el sentido de pertenencia en las nuevas generaciones. Además, estas actividades pueden contribuir a la construcción de una comunidad más cohesionada y consciente de su patrimonio cultural, fomentando valores de solidaridad, respeto y cooperación.

El fenómeno de pérdida de la sabiduría popular que prevalece en la memoria de los abuelos y las abuelas y no se considera parte de la reflexión sobre la propia historia se hizo evidente en cada uno de los conversatorios con sabedores y sabedoras, donde se intercambiaron y reconocieron los saberes populares como conocimientos importantes sobre los territorios. En estos encuentros, se destacó la riqueza y profundidad de ciertas tradiciones, que abarcan desde prácticas agrícolas y medicinales hasta historias y leyendas locales.

Un ejemplo notable de lo anterior es el de Aguas Blancas, donde Miguel Antonio Montero describe la historia contemporánea de su pueblo a través de canciones vallenatas que él mismo compone. Estas piezas musicales no solo narran eventos históricos y cotidianos, sino que también capturan la esencia cultural y emocional de la comunidad. Las composiciones de Montero actúan como un puente entre generaciones, permitiendo que los jóvenes se conecten con su herencia cultural de una manera accesible y significativa. Además, estas obras sirven como un archivo vivo de la memoria colectiva, preservando relatos que de otro modo podrían perderse con el tiempo. La música, en este contexto, se convierte entonces en una herramienta poderosa para la educación y la transmisión de conocimientos, fomentando un sentido de identidad y pertenencia entre los habitantes de Aguas Blancas. Este enfoque resalta la importancia de valorar y revitalizar los saberes populares, integrándolos en los procesos educativos y comunitarios para asegurar su continuidad y relevancia en las generaciones futuras.

Los docentes participantes resaltan que las actividades de enseñanza-aprendizaje en términos de creación literaria pueden ir más allá de leyendas y utilizar géneros como la narrativa apoyada en elementos tecnológicos para potenciar la tradición oral. Asimismo, destacan que estas actividades de enseñanza-aprendizaje, en contexto de aula horizontal, se potencian al lograr que el estudiantado visibilice y reconozca sus tradiciones y se percate de la posibilidad de su desaparición, tal como se manifiesta respecto de la elaboración de las almojábanas y su sabor característico de La Paz, el cual no debería cambiar; o sobre la elaboración de tinajas de barro, que aún existen en cada casa de Guacoche pero que están en peligro de extinción dado que la persona que las hace ya se encuentra en una edad avanzada, algo que también acontece con la elaboración de escobas en Aguas Blancas. Estos educadores también observan como un acierto fundamental de este tipo de ejercicios que les permiten conocerse con los estudiantes y abrir el corazón de los educandos, mejorando la voluntad de aprender.

Por otro lado, algunos docentes identificaron la aplicación APPTarraya como una herramienta valiosa para generar discusiones a partir del registro de sus experiencias en el aula. Según sus apreciaciones, esta aplicación podría facilitar el intercambio de saberes pedagógicos entre la red de profesores involucrados en el proyecto, promoviendo un aprendizaje colaborativo y el enriquecimiento mutuo de prácticas educativas. La plataforma permitiría documentar y compartir estrategias, desafíos y éxitos, creando una comunidad de aprendizaje más cohesionada y efectiva.

En efecto, varios plantean que cada medio contribuye a la expansión de la narrativa, y en ese sentido proponen el uso de un sistema de gestión de contenidos (CMS) como herramienta para organizar y distribuir el contenido transmedia a través de distintos medios y canales. Esta estrategia, a la vez, puede enriquecer la experiencia mediática de los usuarios si se tiene en cuenta que cada pieza se consume en plataformas específicas y en contextos determinados, lo que genera diversas interacciones y, por tanto,

distintas percepciones y relaciones con el contenido producido. El enfoque transmedia se convierte así en un mecanismo para proporcionarle mayores inmersión y participación al usuario, ya que cada medio aporta una perspectiva única y complementaria a la narrativa global.

Es importante señalar también que el taller se dio en el marco de la pospandemia, luego del confinamiento que se vivió a nivel mundial, cuando el regreso a los colegios estuvo marcado por una reconexión con las dinámicas presenciales. Según lo afirma un docente de Pueblo Bello, LPT contribuyó especialmente a ese reencuentro con las actividades escolares ya que, a raíz de la suspensión de labores por la pandemia, se había perdido el interés en diversos aspectos y se había dado una separación en múltiples ámbitos, pero el proyecto brindó el impulso necesario y la invitación para iniciar un nuevo viaje en busca de historias, narraciones y memorias. Así, a pesar de que el proceso se vio interrumpido, obligando a la comunidad escolar a detenerse y regresar a sus hogares, contaron nuevamente con la oportunidad de embarcarse en un viaje para descubrir cosas maravillosas, una travesía por la que estaban agradecidos.

En definitiva, la principal enseñanza que deja esta experiencia está dirigida a las personas adultas, quienes están llamadas a cuestionar las formas de relacionamiento en espacios cotidianos fuera del colegio. Además, y de forma específica, estos hallazgos pueden resultar útiles para quienes se dedican a la enseñanza académica formal.

CONCLUSIÓN

Las conclusiones del proyecto indican que la falta de conexión a internet limitó significativamente la capacidad de los NNJA para editar y publicar sus historias en la aplicación APptarraya, lo que generó una considerable frustración entre los participantes que no pudieron compartir y difundir sus narrativas de forma efectiva. Para abordar esta restricción, se sugiere ampliar la duración de los talleres, pues un periodo más extenso permitiría un aprendizaje más profundo y significativo, proporcionando a los NNJA el tiempo necesario para familiarizarse con las herramientas digitales y desarrollar sus habilidades de edición y publicación. Además, se recomienda aumentar el número de participantes en estos espacios porque así se maximizaría el impacto de las actividades, beneficiando a una mayor cantidad de estudiantes con la experiencia y recopilando más historias.

Asimismo, es crucial considerar la implementación de soluciones tecnológicas que mejoren la conectividad en las áreas donde se desarrollan los talleres. Esto podría incluir la instalación de puntos de acceso inalámbrico a internet o la provisión de dispositivos móviles con conexión a la red. De esta manera se garantizaría que todos los participantes tengan las mismas oportunidades de acceder a las herramientas digitales y de participar plenamente en el proceso educativo.

La aplicación APptarraya se considera una herramienta valiosa para fomentar discusiones en el aula. La plataforma permite a los estudiantes registrar y compartir sus experiencias, facilitando un intercambio dinámico de ideas y conocimientos, y los docentes han observado que la herramienta no solo enriquece estos diálogos, sino que también promueve un aprendizaje más participativo y colaborativo.

En el transcurso del proyecto también se pudo observar que los docentes están replanteando el uso del tiempo y los espacios escolares para mejorar los resultados de aprendizaje. Esta postura obedece al hecho de que reconocen la necesidad de adoptar pedagogías activas que se centran en el estudiante como protagonista del proceso educativo ya que estas metodologías, entre las que se incluyen el aprendizaje

basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el uso de tecnologías interactivas, fomentan las llamadas habilidades blandas, esenciales para el desarrollo integral de los NNJA.

Con respecto a la reorganización del tiempo escolar, los docentes han empezado a explorar, a raíz de su experiencia con APPTarraya, nuevas formas de estructurar las clases para darle más lugar a la reflexión, el debate y la colaboración entre los estudiantes. Asimismo, se están adaptando los espacios escolares para crear entornos más flexibles y estimulantes que faciliten el aprendizaje activo.

Puede afirmarse que la experiencia de investigar y recuperar historias locales fortaleció significativamente la identidad de los NNJA. Este proceso no solo les permitió reconectar con sus raíces culturales y comunitarias, sino que también promovió un análisis crítico de sus realidades. Al explorar y documentar las narrativas locales, los participantes desarrollaron una comprensión más profunda de su entorno social, histórico y cultural, lo que les dio pie para reflexionar sobre las problemáticas y desafíos que enfrentan sus comunidades.

El uso de tecnologías desempeñó un papel crucial en este proceso, facilitando el reconocimiento de los NNJA como productores activos de contenido digital. A través de herramientas digitales, pudieron registrar, editar y compartir sus historias, lo que enriqueció su experiencia de aprendizaje y a su vez contribuyó a la memoria colectiva de sus comunidades. Estas tecnologías permitieron que sus voces y perspectivas fueran escuchadas y valoradas, promoviendo un sentido de agencia y empoderamiento entre los jóvenes.

De igual forma, la creación y difusión de contenido digital ayudó a preservar y revitalizar el patrimonio cultural local, asegurando que las historias y los conocimientos tradicionales no se pierdan con el tiempo. Por lo tanto, este enfoque integrador y participativo no solo benefició a los NNJA, sino que también fortaleció los lazos comunitarios y fomentó un mayor sentido de pertenencia y cohesión social.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agamben, G. (2015). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
2. Agudelo, J. F., Clavijo, S. J., & Vanegas, M. (2022). Cultura escolar en zonas de conflicto armado, del ámbito individual al trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-12.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/rce.num84-11318>
3. Alonso, E., & Murgia, V. A. (2020). Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. *Propuesta educativa* (53), 99-112.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852020000100099&script=sci_arttext

4. Arias, D. H. (2021). La subjetividad política docente en la enseñanza sobre el conflicto armado en Colombia. *Clepsidra, revista interdisciplinaria de estudios sobre la memoria*, 8 (16), 142–155. <https://ojs.ides.org.ar/index.php/Clepsidra/article/view/153>
5. Arzuza, M., Villacorte-Caicedo, J. A., & Gómez-Bastidas, Y. (2022). El juego autóctono, estrategia de intervención didáctica hacia la apropiación de la tradición indígena. *EmásF: revista digital de educación física*, (79), 95-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8647020>
6. Batiston, V., & Zenklusen, D. (2023). Investigar y difundir conocimientos desde narrativas transmedia. Reflexiones metodológicas en torno a la producción de un documental. *Intersecciones en comunicación*, 1(17), s.p. <https://doi.org/http://dx.doi.org/https://doi.org/10.51385/ic.v1i17.170>
7. Buckingham, D. (2004). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
8. Caballero, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6(4), 861-878. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926973>
9. Cano, L. M; Rodríguez Velásquez, M; Betancur, L; Gómez, C; López, G. M (2021) Diagnóstico de riesgos asociados al uso de internet en niños: un camino para la prevención a través de narrativas transmedia, 1ª edición, Medellín, UPB. Recuperado a partir de: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8389>
10. De Sousa S, B. (2022) *Poscolonialismo, Descolonialidad y Epistemologías del Sur*. 1ª Edición. Buenos Aires. CLACSO. Recuperado a partir de: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Poscolonialismo-y-decolonialidad.pdf>
11. Díaz, A., & Pavas, J. G. (2019). Sentidos subjetivos emergentes en una víctima del conflicto armado colombiano. *Reflexión Política*, 21(43), 51-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.29375/01240781.3533>
12. Diez, A., & Ortiz, S. (2013). comunidades campesinas: nuevos contextos, nuevos procesos. *Antropológica* (31), 5-14. https://www.academia.edu/69139074/Comunidades_campesinas_nuevos_contextos_nuevos_procesos_Presentaci%C3%B3n
13. Dussel, E. (1998) *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, 2ª Edición. Madrid. Editorial Trotta. Recuperado a partir de: https://www.academia.edu/30354020/Dussel_Etica_de_La_Liberacion_en_La_Edad_de_La_Globalizacion_y_La_Exclusion

14. Hernández, D. (2021). El aula revisitada: la innovación de los espacios educativos desde un enfoque comunicativo. *Educação em Revista*, 37, s.p. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0102-469823204>
15. Huizanga, J. (2007) *Homo Ludens*. Madrid. Alianza Editorial. Recuperado a partir de <https://cursoshistoriavdemexico.files.wordpress.com/2019/07/huizanga-johan-homo-ludens.pdf>
16. Humberto-Soriano, H. v. (2023). Etnografías educativas en el estudio de/con juventudes indígenas. *Revista IRICE*, 21-36(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.35305/revistairice.vi44.1617>
17. Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis educativa*, 27(1), 53-74. <https://doi.org/http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>
18. Lay, S., Armijo, F., Calderón, C., Flores-Acuña, J., & Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Educare*, 26(3), 463-489. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
19. Lander, E. (2000) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO. Recuperado a partir de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
20. Mosquera, C., & Ramírez, J. (2020). Identidad escolar y la diferencia: una apuesta desde el PEI para pensar los procesos de inclusión. *Praxis*, 16(1), 65-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3034>
21. Ocampo, T. A., Ferro M, J. G., Jaramillo G, O., Guerrero D, A., Tobón Q, G., & Giovanni A, I. (2023). Conflicto armado y (des) campesinización en el curso de vida de las actuales juventudes en el Sur de Bolívar colombiano. *Ultima década*, 31(61), 43-81. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5354/0718-2236.2023.72901>
22. Ortega, C. (2016). Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela. *Praxis*, 12(1), 135–144. <https://doi.org/https://doi.org/10.21676/23897856.1855>
23. Posada, J. J., & Carrero, S. A. (2022). Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural. *Praxis & Saber*, 13(33), 105-120. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13144>
24. Reyes, A. (2021). “Una mirada al juego desde el Homo Ludens” en *Saberes Andantes*, Vol. 3 Año 8, pp.67-83. Recuperado a partir de <https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/view/72>

25. Rincón, O. (2019) "Narrativas del entretenimiento expandido" en Chasqui, abril-julio, Quito, CIESPAL, pp.75-94. Recuperado a partir de:
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/issue/view/issue/176/146>
26. Rivera C, M. (2018). Diálogos intergeneracionales, una apuesta por salvaguardar la sabiduría de la ruralidad colombiana. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 5(8), 121-142.
<https://www.redalyc.org/journal/5258/525858096013/>
27. Rodríguez, R. (2022). Aprendizaje a través de estrategias lúdicas: una herramienta para la Educación Ambiental. *Revista de Ciencias Ambientales*, 56(1), 209-228.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/rca.56/1.10>
28. Sánchez, E. (2021). Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social* (95), 129-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8040437>
29. Scolari, C; Lugo-Rodríguez, N; Masanet, M. J (2019) "Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes" en *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 116-132.
<https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/265/246>
30. Solano, Y., Arias, A., & Montero, R. M. (2023). *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe. Sabiduría, identidad y resistencia: relatos de las mujeres Kankuamas alrededor del tejido de sus mochilas y chinchorros.* (49), 174-205.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14482/memor.49.001.523>
31. Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 365-380.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb31-308>
32. Téllez, A. M. (2022). Literacidad transmedia: una propuesta transversal al currículo. *Sinéctica* (59), 2-16. [https://doi.org/https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-013](https://doi.org/https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-013)
33. Valles, V. M., & Ríos-Arriaga, J. C. (2022). Estrategia del juego simbólico y la expresión oral una revisión bibliográfica. *Edusol*, 22(80), 80-95. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912022000300080&script=sci_arttext
34. Vargas, M. L., & López-Herrera, A. E.-G. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica* (57), 1-22. [https://doi.org/https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-004](https://doi.org/https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-004).
35. Vásquez, J. (2021). *Crítica de la sociedad adultocéntrica.* Ediciones Unisalle.

36. Villa Amaya, E., & Villa, W. (2014). Los saberes de la negación y las prácticas de afirmación una vía para la pedagogización desde una perspectiva otra en la escuela. *Praxis*, 10(1), 21–36.
<https://doi.org/10.21676/23897856.1356>
37. Yagüe, Pedro (2020) “Infancia y política en Giorgio Agamben y León Rozitchner” en *Anacronismo e Irrupción*. Vol.10, Núm. 18, Buenos Aires, UBA. pp.254-279.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/4950/4424>
38. Zuluaga, J., & Largo, W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3657>