

7. De la idea al aula: narrativas de una intervención en Tijuana



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.400.07>

Introducción

En el marco de los retos que plantea la educación intercultural en contextos de alta movilidad humana, se desarrolló una intervención educativa impulsada por académicos de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología (FCITEC) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), dirigida a sectores de educación básica durante el periodo 2024-1. La experiencia se llevó a cabo con alumnado de una escuela primaria de la ciudad de Tijuana, Baja California, el cual participó en la creación de contenidos audiovisuales orientados al reconocimiento de la diversidad cultural presente en su comunidad.

Las actividades formaron parte de un proyecto de investigación interfacultades documentado en la presente obra, desarrollado por profesoras y profesores investigadores de la UABC con el propósito de aproximarse al fenómeno de la educación intercultural y al desarrollo de competencias en la niñez inmigrante integrada en planteles de educación básica en el estado.

La intervención se diseñó y ejecutó conforme a la metodología por proyectos, particularmente pertinente para el trabajo con niñas y niños de comunidades en situación de vulnerabilidad, al favorecer la participación activa, el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo.

Entre los principales hallazgos, se destaca que la celeridad de los flujos migratorios representa un desafío para el desarrollo de proyectos de investigación educativa anclados exclusivamente en perspectivas institucionales rígidas. En este sentido, se subraya la necesidad de asumir enfoques carac-

terizados por la reactividad oportuna y la adaptación constante, capaces de dar lugar a esquemas proyectuales flexibles. Ello permitiría que las experiencias educativas situadas detonen prácticas pedagógicas innovadoras, pertinentes para la formación intercultural de niñas y niños tijuanaenses, así como replicables en otros contextos con problemáticas similares.

Antecedentes

Tijuana, Baja California, ha sido históricamente una ciudad que convive con el fenómeno de inmigración nacional e internacional. Datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía señalan que el estado de Baja California es la tercera entidad con mayor índice de inmigración interna (INEGI, 2024). En consecuencia, los docentes de los diferentes niveles educativos enfrentan diariamente la diversidad cultural en el aula. La niñez migrante lidia con retos cotidianos para continuar su formación educativa, particularmente con la integración de herramientas tecnológicas. En este tenor, investigaciones previas destacan que planteles educativos de la región no cuentan con las condiciones técnicas mínimas requeridas para atender el desarrollo de competencias tecnológicas (Méndez-Fierros y Fernández, 2024).

En este contexto se ha desarrollado la investigación descrita en este libro persiguiendo el análisis del vínculo entre las condiciones de interculturalidad y apropiación tecnológica, y cómo el involucramiento del alumnado en el diseño de productos audiovisuales resulta de utilidad para promover la inclusión en el aula.

El proyecto también ha perseguido atender problemáticas identificadas en el Programa Nacional Estratégico de Cultura, generando estrategias de protección y reconocimiento de las manifestaciones de diversidad cultural en México (Conahcyt, 2024). En dicho sentido, Méndez-Fierros destaca que actualmente las regiones de la frontera norte de México constituyen espacios de convergencia de una multiplicidad de órdenes y articulaciones importantes para la vida nacional (Méndez-Fierros, 2020).

Comprender las dinámicas que la interculturalidad genera en los contextos educativos de Baja California es entonces el punto de partida, y de-

manda una aproximación multidisciplinaria que esboce estrategias asertivas para la preservación de las identidades culturales. Posteriormente, apelando a autores especializados, se ha priorizado la promoción de las relaciones cordiales entre individuos de distintos grupos culturales, la confrontación de la discriminación, el racismo y la exclusión (Viaña et al., 2010). En consecuencia, se han generado recursos audiovisuales que evitan la propagación de “prácticas pedagógicas homogeneizadoras que se alejan de una perspectiva inclusiva de la educación” (Serrano et al., 2022).

Con el objetivo entonces de formar alumnas y alumnos conscientes de las diferencias culturales, se desarrollaron distintas intervenciones en planteles de educación primaria en las ciudades de Tijuana, Tecate y Mexicali, en un lapso de dos años, involucrando a 80 niños y niñas, y 147 madres y padres. En el proyecto participaron 33 docentes de los tres campus de la Universidad Autónoma de Baja California, representando a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología (FCITEC), la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS), la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), y el Instituto de Investigaciones Culturales-Museo UABC (IIC-Museo). El presente capítulo aborda particularmente las actividades desarrolladas por el Cuerpo Académico Diseño y Comunicación de la FCITEC en uno de los planteles de la ciudad de Tijuana.

Metodología

El grupo multidisciplinario del proyecto determinó utilizar una metodología mixta. De acuerdo con Ivankova y Winko (2018), esto permite que los investigadores aborden cuestiones de investigación complejas, encuentren respuestas a preguntas tanto exploratorias como confirmatorias dentro de un solo estudio, y revelen una imagen más completa de una problemática en la práctica. Se ha desarrollado entonces un estudio descriptivo e interpretativo de los hallazgos generados en las diferentes fases de una intervención educativa particular.

La intervención educativa en Tijuana se realizó con un alumnado total de 34 individuos, 15 niños y 19 niñas, en un rango de 10 y 11 años de edad.

Las niñas y los niños pertenecían al quinto grado de la Escuela Primaria 06 de abril de 1857, ubicada en el fraccionamiento Valle de San Pedro. Las autoridades educativas del plantel delimitaron las condiciones de selección de la muestra en función de la calendarización previa de actividades escolares. Participaron como instructores cinco docentes titulares del Cuerpo Académico Diseño y Comunicación, sumando un profesor asociado al proyecto y dos alumnas de posgrado. Los instructores en total se segmentan en cinco mujeres y tres hombres.

Se segmentaron las actividades en seis sesiones. La primera sesión abordó la distinción del entorno familiar y el uso de las tecnologías de la comunicación en el hogar, y las interacciones mediadas por tecnología con familiares lejanos; en la segunda sesión se reconocieron los lugares de origen y sitios icónicos relativos; en la tercera sesión se identificaron costumbres regionales y comidas típicas; la cuarta sesión consistió en una capacitación teórico-práctica para el uso de un dispositivo de captura de imágenes fijas y se investigó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de las niñas y los niños; en la quinta sesión se construyó la narrativa y se produjeron contenidos audiovisuales; y en la sexta se presentaron los productos audiovisuales por equipos. A continuación se describe el proceder de cada etapa como parte de los resultados de este capítulo.

Resultados

La primera sesión de la intervención educativa tuvo como objetivo principal el estudio de la estructura familiar del participante. Para ello, se aplicaron dos actividades de manera individual: un cuestionario y un dibujo, ambos enfocados en el árbol genealógico.

El cuestionario, compuesto por seis preguntas abiertas, se diseñó para recabar información detallada sobre la composición del núcleo familiar, incluyendo con quién vive la niña o el niño, el lugar de origen de los padres y de nacimiento del propio menor, así como recuerdos familiares significativos. Adicionalmente, se indagó sobre el contacto con parientes que residen fuera del hogar.

Para la actividad de dibujo se le proporcionó al alumnado un formato preestablecido en papel tamaño carta, que incluía la silueta de un árbol y siete recuadros distribuidos en tres niveles. Se les indicó que dibujaran su figura en el primer nivel, a sus padres en el segundo y a sus abuelos maternos y paternos en el tercero. Se les facilitaron crayolas, marcadores y lápices de colores para la realización de sus dibujos.

Los resultados de esta sesión revelaron datos significativos sobre la composición y las dinámicas familiares de la población estudiada. Un 10% de los participantes indicó no tener conocimiento o contacto con uno de sus progenitores, mientras que esta cifra aumenta a 31% en el caso de al menos uno de los abuelos. Se identificó que 6% del alumnado reside con parientes extendidos, como abuelos o tíos, en lugar de con sus padres.

En cuanto a la configuración del hogar, el 67% de la muestra vive exclusivamente con sus progenitores y hermanos, constituyendo la familia nuclear. Por otro lado, el 27% convive con sus progenitores, hermanos y al menos un miembro de la familia no nuclear (tío, primo o abuelo). Un hallazgo notable es que el 97% de los participantes mantiene comunicación con familiares que residen en otros lugares.

Se observaron patrones de origen geográfico tanto en los participantes como en sus progenitores. El 51% del alumnado nació en la misma localidad que sus padres, mientras que el 49% nació en un lugar diferente. En cuanto a los lugares de nacimiento, Tijuana concentra la mayor proporción con 56% de los niños, seguida de Guerrero (15%) y Chiapas y Oaxaca (7% cada uno).

Respecto al lugar de origen de los progenitores, las cifras varían. Tijuana es nuevamente el lugar de origen más común con 21%, seguido de Guerrero (15%), Veracruz (12%), Chiapas (12%) y Sinaloa (10%). Otros estados como Sonora, Morelos, Jalisco, Puebla, Oaxaca, Nayarit y la Ciudad de México también tienen representación, aunque en menor medida.

La segunda sesión se centró en una actividad individual cuyo propósito fue la identificación de los lugares de origen que los participantes habían mencionado en la sesión anterior. A las y los participantes se les presentaron 14 imágenes de sitios emblemáticos y representativos de sus lugares de nacimiento y de los de sus progenitores. El objetivo era que, a través de la representación gráfica, pudieran plasmar su interpretación de estos lugares

significativos. Para ello, se les proporcionó un formato de papel estandarizado, así como diversos materiales de dibujo como marcadores, crayones y lápices de colores.

Se seleccionó un conjunto de imágenes que representaban una diversidad de puntos de referencia geográficos y culturales de México y Estados Unidos. Este material visual incluyó:

- Baja California: la esfera del Centro Cultural Tijuana, el quiosco de Tecate y el muelle de Rosarito.
- Sur de México: las lagunas de Montebello (Chiapas), la cabeza Olmeca (Veracruz) y la zona arqueológica de Monte Albán (Oaxaca).
- Región Centro y Pacífico: el faro de San Blas (Nayarit), la estatua del Guerrero Chimalli (Estado de México), el acantilado de La Quebrada (Guerrero) y el Jardín Borja de Cuernavaca (Morelos).
- Noroeste de México: las playas de Mazatlán (Sinaloa), la Glorieta de la Minerva (Jalisco) y la Plaza Álvaro Obregón (Sonora).
- Internacional: la bahía de San Diego (California, Estados Unidos).

Este conjunto de imágenes permitió a los y las participantes explorar visualmente una variedad de paisajes, desde arquitectura contemporánea y monumentos históricos hasta maravillas naturales y sitios arqueológicos, facilitando así una discusión sobre la geografía cultural de diferentes regiones.

La tercera sesión se centró en una actividad individual que vinculaba la gastronomía con el origen geográfico del alumnado. Con la colaboración previa de la docente a cargo, se solicitó a las y los estudiantes que proporcionaran el nombre de un platillo típico de sus respectivas familias. Con la lista de platillos ya definida, los instructores se presentaron a la sesión con fotografías de cada una de las comidas. Estas imágenes se mostraron al grupo para que posteriormente los niños y las niñas pudieran recrear los platillos con plastilina. Para la realización de la actividad se les proporcionaron dos cajas de 10 barras de plastilina de distintos colores a cada alumno.

Los platillos representados fueron: pozol de Chiapas, cecina de Yecapixtla, tamales de pescado de Guerrero, hotdogs de Sonora, tlayudas de Oaxaca, aguachile de camarón de Sinaloa, pescado zarandeado de Nayarit, chimichangas de Tijuana, arroz a la tumbada de Veracruz, burritos de Te-

cate, pizza estilo California y mixmole de Chimalhuacán. Concluidas las representaciones, los trabajos del alumnado fueron colocados sobre un formato estandarizado de papel que incluía los datos de identificación de la niña o el niño, el platillo y el lugar de origen. Finalmente, se tomaron fotografías de cada una de las creaciones para documentar la actividad y para su uso en una futura producción audiovisual.

La cuarta sesión se diseñó con un doble propósito: investigar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los hogares de las y los estudiantes y, al mismo tiempo, capacitarlos en el uso de una tecnología analógica para la captura de imágenes. Esta segunda parte tenía como objetivo que el alumnado documentara, a través de fotografías, escenas de su vida diaria, costumbres familiares y objetos tradicionales.

Se aplicó un cuestionario de cuatro preguntas abiertas para evaluar el uso de teléfonos móviles y tabletas en el ámbito escolar y de esparcimiento. Los resultados revelaron que solo el 10% del alumnado posee un dispositivo propio, mientras que el 90% restante utiliza los de sus familiares. En el ámbito académico, el 76% usa aplicaciones de imagen para compartir sus actividades escolares y el 96% utiliza Google como motor de búsqueda para sus tareas. En cuanto al entretenimiento, solo el 4% tiene acceso a aplicaciones de música y el 17% consume videos en YouTube. El 58% visualiza imágenes y videos en Facebook, sin que se especificara si usan una cuenta propia o la de un familiar. Un 17% utiliza la plataforma TikTok y el 27% ve series o películas en Netflix. Finalmente, el 86% de los alumnos juega videojuegos en estos dispositivos al menos una vez al día, mencionando títulos como Roblox, Free Fire, Call of Duty, Clash Royale, Among Us y Skullgirls.

Tras la aplicación del cuestionario, se procedió a la capacitación técnica. Conscientes de la posible falta de acceso a dispositivos de captura digital en los hogares del alumnado, se optó por adquirir cámaras fotográficas analógicas desechables para asegurar la participación equitativa de todos los estudiantes. La cámara elegida fue la Fujifilm QuickSnap Flash 400 de 35 mm, con capacidad para 27 imágenes. Esta elección, si bien garantizó la inclusión, implicó un ajuste en la calendarización del proyecto debido a la necesidad de revelado. El proceso no pudo realizarse en la

ciudad de Tijuana, por lo que se trasladó a Mexicali, lo que generó costos y tiempos adicionales no previstos.

El proceso de capacitación incluyó una introducción al dispositivo, ya que la mayoría de las y los estudiantes no estaban familiarizados con las cámaras analógicas. Se les explicó la imposibilidad de ver la imagen capturada de forma inmediata y la necesidad de esperar días para visualizar las fotografías reveladas. Posteriormente, se detalló el funcionamiento de la rueda de avance del rollo y los principios básicos de interacción entre la luz y el dispositivo, advirtiéndolo sobre el riesgo de velar la película. Para reforzar estos conceptos, se utilizó una infografía impresa que se explicó al grupo y se entregó a cada estudiante. Adicionalmente, se abordaron conceptos básicos de técnica fotográfica, enfatizando que las cámaras no tienen autoajuste de enfoque o iluminación. Se presentó un manual de ángulos y encuadres desarrollado por académicos de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), expertos en el tema.

Finalmente, se entregó una cámara a cada niña y niño, permitiéndoles tomar siete fotografías de prueba en el salón de clases. El alumnado pudo capturar materiales escolares, objetos de su entorno y momentos de convivencia con su profesora, compañeras y compañeros, y los capacitadores del proyecto. La asignación extra clase del alumnado fue llevar las cámaras a sus hogares con la instrucción de retratar a sus familiares, sus interacciones, sus costumbres, su gastronomía, así como objetos que consideraban importantes para comunicar las raíces de su familia. Esta tarea fue desarrollada en cinco días, y posteriormente se acudió al plantel educativo para recolectar las cámaras y proceder con la logística del revelado.

Tras el revelado de las fotografías, los resultados mostraron que aproximadamente el 30% de las imágenes presentaban deficiencias técnicas en términos de enfoque e iluminación. Asimismo, 5% del alumnado no completó la actividad en casa como se había solicitado, y las imágenes que presentaron fueron capturas de última hora tomadas en el entorno escolar. Este conjunto de fotografías fue descartado para la siguiente etapa del proyecto. En cuanto a las imágenes que sí fueron consideradas válidas, se observó que el alumnado priorizó la documentación de dinámicas familiares cotidianas. Estas escenas incluyeron momentos como compartir la cena o ver televisión, en los cuales se destacó la presencia de algún dispositivo tecnológico y la

preparación de platillos que, aunque convencionales, reflejaban la vida de la familia. De igual forma, las personas participantes capturaron objetos del hogar que permitían inferir su tradición religiosa y rasgos culturales. Otras personas optaron por fotografiar atuendos tradicionales, camisetas con mensajes turísticos o indumentaria deportiva que hacía referencia a los equipos representativos de sus lugares de origen.

La quinta sesión se dedicó a la construcción de una narrativa y su consecuente producción audiovisual mediante un trabajo colaborativo. Previamente, se preparó un expediente para cada estudiante, que incluía su árbol genealógico, el dibujo de un lugar representativo, una impresión del platillo elaborado con plastilina y las fotografías reveladas. Es relevante mencionar que, debido al ausentismo, el 85% del alumnado contaba con expedientes completos. Para la conformación de los equipos se aplicó un breve cuestionario sociométrico, en el cual el alumnado identificó con quiénes prefería y con quiénes no deseaba trabajar. Con base en las respuestas, se organizó al grupo en cuatro equipos (dos de ocho integrantes y dos de siete) para que cada equipo fuera supervisado por una persona capacitadora. La conformación de los equipos resultó en dos grupos exclusivamente de niñas, uno de niños y otro mixto.

A cada equipo se le proporcionó una estructura narrativa básica: cada estudiante debía explicar sus dibujos, el platillo de plastilina y sus tres fotografías favoritas tomadas con la cámara desechable. Todo el material visual se filmó en un ángulo cenital sobre las mesas de trabajo, asegurando que el dispositivo estuviera lo suficientemente cerca del alumnado para lograr una grabación de voz clara. Para la grabación, se utilizó la aplicación de video de un iPhone 12, y la edición posterior se realizó directamente en el mismo dispositivo, utilizando la aplicación iMovie. Los videos se musicalizaron y se unieron las tomas de cada equipo. La elección de esta tecnología se debió a su practicidad y a las configuraciones de exportación, que permitieron compartir los productos audiovisuales de forma ágil con el personal del proyecto y con los actores del plantel educativo para su difusión.

La sexta y última sesión tuvo como objetivo principal la proyección de los cuatro videos editados, permitiendo a las niñas y los niños intercambiar sus impresiones sobre el proyecto. El primer video fue creado por un equipo de ocho niños, cuya narrativa se centró en lugares y gastronomía de

Veracruz, Guerrero, Chiapas y California. Se seleccionaron fotografías que incluían íconos religiosos, camisetas alusivas a playas turísticas, indumentaria deportiva, comida casera, pinturas decorativas, así como escenas de convivencia con amistades y su profesora en el entorno escolar, y con familiares en el hogar.

El segundo video, elaborado por un equipo mixto de una niña y seis niños, presentó lugares y platillos típicos de Tijuana, Chiapas, Guerrero, Sinaloa y Sonora. Este video se complementó con imágenes de la convivencia con sus amistades en la escuela, objetos del aula, instrumentos musicales, el uso de dispositivos electrónicos para el entretenimiento en el hogar, comidas caseras, la convivencia con familiares y juguetes personales.

El tercer video, desarrollado por un grupo de ocho niñas, aludió a la gastronomía y lugares representativos de Tijuana, Sinaloa, California, Guerrero y el Estado de México. Las participantes priorizaron imágenes que reflejaban su relación con su profesora, la convivencia con sus amigas y amigos, la interacción con sus padres y hermanos, mascotas, juguetes y utensilios del hogar.

El cuarto video, también realizado por un equipo de ocho niñas, mostró imágenes de sitios y comidas de Tijuana, Tecate, Nayarit, Sinaloa, Guerrero y Morelos. Las integrantes decidieron incluir fotografías de la convivencia con sus hermanos y hermanas menores en casa, recuerdos familiares con sus abuelos y abuelas, la convivencia con amistades en la escuela y con su profesora.

Tras la proyección de los videos, los instructores guiaron un debate mediante preguntas para fomentar el intercambio de opiniones entre el alumnado. Se destacó, entre otras ideas, que la mayoría de las niñas y los niños no conocían la posibilidad de preparar platillos familiares con ingredientes de otras regiones, como el tamal de pescado o la tlayuda. La actividad permitió al alumnado identificar y valorar la diversidad cultural, reconociendo la relevancia de conocer los orígenes de sus pares. Se observó en la narrativa audiovisual que una parte de las niñas y los niños han desarrollado una identidad regional con su lugar de residencia actual, priorizando la referencia a Tijuana en lugar de las localidades de origen de sus familias.

Los cuatro equipos destacaron en sus producciones la interacción y el apego con su docente, lo que sugiere un proceso de arraigo. De manera similar, se priorizó la representación de las relaciones con sus amistades en

el entorno escolar. En menor medida, los equipos mostraron la interacción con sus figuras parentales y sus hermanos y hermanas, y solo un equipo incluyó imágenes de otros familiares. En cuanto a los objetos y actividades representadas, se identificaron algunas diferencias por género. Solo los equipos integrados por niños y niñas hicieron referencia a instrumentos musicales y dispositivos electrónicos de entretenimiento. De manera similar, los equipos conformados solo por niños mostraron objetos decorativos y ropa, mientras que los equipos con participación de niñas se centraron en utensilios escolares y del hogar. La referencia a juguetes fue común en las producciones de ambos grupos.

Después de las presentaciones frente al grupo, los cuatro videos generados en el proyecto fueron difundidos en las redes sociales del plantel educativo, destacando que cuenta con un consentimiento firmado por padres y autoridades educativas; los productos se pueden visualizar en YouTube¹ (figura 7.1).

Figura 7.1. Código QR para visualización de videos del proyecto



Fuente: elaboración propia.

¹ Véase en <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiQE5w7wLEzbzBIMg7c1KYjFzKFCGHNgA>

Conclusiones

La intervención educativa realizada en la Escuela Primaria 06 de abril de 1857 ha ofrecido una valiosa oportunidad para analizar la riqueza intercultural presente en las aulas de educación básica de Tijuana. Los hallazgos de las distintas sesiones permiten una descripción más precisa de la vida cotidiana en la que se desenvuelve el alumnado migrante, al tiempo que desafían nociones preconcebidas en el ámbito académico.

Originalmente, este proyecto de investigación se había concebido para estudiar la inmigración internacional, con un enfoque en estudiantes de Haití y Venezuela. Sin embargo, la celeridad de los flujos migratorios supera los tiempos logísticos y burocráticos de la academia, exigiendo que las agendas de investigación sean más flexibles y reactivas. En tan solo dos años, los patrones de migración internacional en Tijuana han cambiado, con un aumento en la llegada de personas de China, Ucrania y Afganistán, países no contemplados inicialmente. Además, se ha observado que las familias migrantes internacionales rara vez se establecen de forma permanente, lo que resulta en que sus hijas e hijos no completen ciclos escolares en la ciudad, ya que se trasladan a Estados Unidos o regresan a sus países de origen. Esta dinámica subraya la necesidad de que los proyectos de investigación dirigidos a esta población sean más ágiles y de corta duración.

En respuesta a esta realidad, el proyecto se adaptó para enfocarse en la inmigración nacional. Se constató que los flujos migratorios internos también han evolucionado, con un aumento en la población estudiantil proveniente de Guerrero, Morelos y el Estado de México, en contraste con la mayoría tradicionalmente originaria de Sonora, Sinaloa o Chiapas. Adicionalmente, se destaca que la diversidad cultural debe complementarse con la complejidad de las estructuras familiares. Dado que no existe un modelo familiar homogéneo, las dinámicas académicas planteadas no siempre son viables para todo el alumnado y deben adaptarse. De igual manera, se ha observado una disparidad significativa en los sistemas educativos de los estados de origen, lo que implica que el alumnado migrante puede no haber desarrollado las mismas competencias de comprensión y expresión.

Por otro lado, el proyecto ha revelado que las limitaciones en el acceso a la tecnología son más evidentes en el entorno escolar que en el hogar. A pesar de que la educación formal en la escuela no siempre cuenta con dispositivos tecnológicos, la mayoría del alumnado sí tiene acceso a ellos en casa. Aunque la disponibilidad no sea alta, el uso doméstico fomenta el desarrollo de competencias tecnológicas, lo que sugiere que la intervención podría haber obviado el uso de tecnologías analógicas, optimizando así costos y tiempos. Finalmente, las actividades realizadas a lo largo de las sesiones han generado un aprendizaje significativo en términos de formación cívica para el alumnado. Se espera que los conceptos de reconocimiento de la diversidad cultural influyan en la formación de futuras generaciones que promuevan la inclusión y la tolerancia. Los productos creados durante la intervención servirán como recursos pedagógicos para futuros ciclos escolares.