

Guía Antirumores en el ámbito educativo

diversit.



RECI

Ciudades Interculturales
Ciutats Interculturals
Kultura Arteko Hiriak
Cidades Interculturais

Guía Antirumores en el ámbito educativo

Autoría: Marta Pérez Ramírez
Coordinación: Dani de Torres
Revisión y edición: Equipo Diversit.

©Diversit, junio 2020

Con la colaboración de:



Agradecimientos

Esta guía se ha elaborado con el apoyo de los y las colaboradoras de Diversit y queremos destacar en particular la contribución inicial de Diego Maldonado para la definición del marco teórico y conceptual de la reducción de prejuicios desde el ámbito de la psicología social.

Igualmente, esta guía es el resultado del trabajo 'antirumores' realizado por diferentes agentes en más de una veintena de territorios. La recopilación de experiencias e iniciativas antirumores en el ámbito educativo es solo una muestra de ello y no hubiera sido posible sin la participación de las ciudades de la RECI, la mayoría de las cuales cuenta con estrategias antirumores. Valoramos especialmente las iniciativas compartidas por ICEI y su proyecto IORISPETTO en diferentes ciudades italianas, la estrategia antirumores en el colegio La Bastida de Álava y las acciones antirumores en la escuela barcelonesa de Fort Pienc.



Reconocimiento no comercial (BY-NC): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga uso comercial. Tampoco puede utilizar la obra original con finalidades Comerciales.

1 Motivación de la Guía y objetivos de la Estrategia Antirumores — 4**2 El enfoque antirumores en el ámbito educativo — 7**

1. Habilidades cognitivas: promover el conocimiento y fomentar el pensamiento crítico — 9
2. El componente emocional: trabajar la empatía — 10
3. Promover dinámicas y espacios de interacción positiva — 10

3 Adaptar la Estrategia Antirumores al ámbito educativo — 11

- 3.1. Criterios — 13
- 3.2. Agentes — 14
- 3.3. Fases en la implementación de una EAR — 16

4 Acciones antirumores — 20**CENTRO EDUCATIVO — 22**

- a) Enfoque intercultural y planes de estudio inclusivos — 22
- b) Acciones de capacitación del profesorado — 23
- c) La cooperación y el intercambio con otras escuelas — 24
- d) Sumarse al proyecto global Antirumores — 25

ALUMNADO — 27

- a) Promover el conocimiento y la sensibilización — 27
- b) Fomentar el pensamiento crítico y la auto-reflexión — 29
- c) Trabajar la empatía — 30
- d) Promover dinámicas y espacios de interacción positiva — 31

COMUNIDAD EDUCATIVA — 34

- a) Establecer contacto e incidir en la Administración Pública — 35
- b) Involucrar a la comunidad cercana — 35
- c) Involucrar a las AMPAS — 37

ACCIONES TRANSVERSALES — 38

- a) La confrontación directa de prejuicios y rumores — 38
- b) Comunicación y difusión — 39

5 Estudios de caso — 40

- a) Proyecto #loRispetto en Italia — 41
- b) Centro escolar Labastida, en Álava — 43
- c) Estrategia antirumores escuela Fort Pienc de Barcelona — 47

6. Recursos — 48**Bibliografía — 51**

- Anexo 1: Tabla-resumen de la evolución de los distintos enfoques y teorías sobre la reducción de prejuicios en la infancia y juventud.
- Anexo 2: Las competencias interculturales en el ámbito de la educación, Consejo de Europa, DG Democracia.

01

Motivación de la Guía y objetivos de la Estrategia Antirumores



Motivación de la Guía y objetivos de la Estrategia Antirumores

Estamos presenciando un discurso cada vez más confrontado por parte de la clase política, la ultraderecha se hace fuerte, y el miedo hacia «el otro» alimenta esta polarización, el crecimiento de la intolerancia, los prejuicios y la discriminación hacia minorías o determinados grupos sociales. En este contexto, una cuestión clave que debe abordarse es cómo las sociedades caracterizadas por una diversidad cada vez mayor pueden promover la ciudadanía y poner en valor y aprovechar las ventajas de la diversidad.

Desde que se impulsó la Estrategia Antirumores en Barcelona en el año 2010, numerosos territorios la han impulsado y adaptado a su contexto. Son muchas las Estrategias Antirumores (EAR) en las ciudades que han ido evolucionando y ampliando su intervención en el ámbito de la educación, a través de la cooperación con centros educativos, ofreciendo formación o talleres e incluyéndoles en las Redes Antirumores. Incluso existen centros

educativos que han llevado a cabo alguna acción antirumores (talleres, formaciones de padres y madres, del profesorado y personal de la escuela) o incluso han impulsado algunos proyectos o iniciativas a más largo plazo. En este sentido, cada vez son más los centros educativos que muestran interés en poner en marcha su propia EAR y demandan recursos, criterios y pautas para garantizar la eficacia e impacto de sus intervenciones.

Por todo ello, esta guía se plantea es [adaptar la Estrategia Antirumores al ámbito específico de la educación](#). A partir del análisis de algunas experiencias y proyectos, del contenido del Manual Antirumores del Consejo de Europa y del análisis de diversas investigaciones, dedicamos esta guía a identificar algunas pautas de intervención que puedan e inspirar a todos aquellos agentes que trabajan en el ámbito educativo.

Recordemos que la Estrategia Antirumores, en adelante EAR, se enmarca en el enfoque intercultural de gestión de la diversidad, cuyos tres principios son la igualdad, el reconocimiento de la diversidad y la promoción de la interacción positiva. Adaptamos sus tres objetivos específicos al ámbito educativo:

- Implicar y capacitar a un amplio abanico de actores (profesorado, alumnado, equipos directivos, familias y otros actores de la comunidad cercana al centro escolar) a través de la construcción de una plataforma multinivel cooperativa.
- Promover el pensamiento crítico y la sensibilización sobre los efectos negativos de los estereotipos, prejuicios y falsos rumores, reduciéndolos a través de acciones innovadoras y participativas, y generar narrativas alternativas que cuestionen los relatos negativos sobre la diversidad.
- Influir en la agenda política educativa en diferentes niveles de la administración para que se reconozca la reducción de los prejuicios y la prevención de la discriminación como un objetivo colectivo fundamental.

Para numerosos territorios el ámbito educativo se presenta como estratégico. La educación juega un papel importante en el proceso de socialización y de inclusión social y en la construcción de la representación de los demás. Los centros educativos son, por lo tanto, espacios con el potencial para generar o reducir estereotipos y prejuicios, crear un cambio en las normas sociales y promover ciertos valores y actitudes.

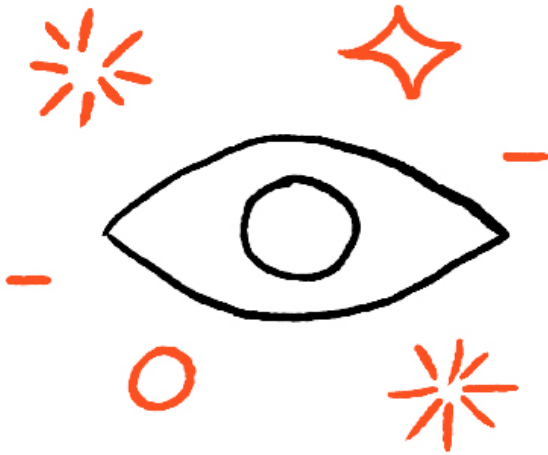
Numerosos estudios demuestran que niños y niñas de entre 3 y 5 años ya expresan prejuicios de carácter étnico (Levy, Lytle, Shin, y Milligan, 2015)¹ y por lo tanto respaldan las intervenciones desde edades tempranas ya que, además, los efectos en la reducción de prejuicios se mantendrán en la edad adulta. En la práctica, sin embargo, existen más herramientas para intervenir en la educación secundaria que en primaria. Si bien determinadas metodologías requieren de una cierta complejidad cognitiva, resulta igualmente importante no olvidarse de las edades más tempranas.

Finalmente, cuando hablamos de ámbito educativo no podemos limitarnos a lo que ocurre dentro de los centros educativos. Promover el pensamiento crítico y reducir los prejuicios es una responsabilidad colectiva, y en la educación intervienen actores y espacios muy diversos que debemos tener en cuenta cuando diseñamos una EAR.

¹ La base teórica escogida hace referencia a las investigaciones sobre la reducción de prejuicios y las actitudes de discriminación por razones étnicas en la infancia y adolescencia principalmente de autores y autoras estadounidenses del campo de la psicología social.

02

El enfoque antirumores en el ámbito educativo



El enfoque antirumores en el ámbito educativo

La base conceptual del [Manual Antirumores](#) del Consejo de Europa examina los conceptos de estereotipo, prejuicio y discriminación, cómo se originan y cómo se aprenden, nutriéndose principalmente de las teorías en el campo de la psicología social, centradas en la naturaleza multifacética de sus raíces, que abarcan componentes cognitivos, emocionales y sociales. Para ser rigurosos y eficaces en la implementación de una EAR en el ámbito educativo, hemos seguido aquellas teorías que han ampliado el conocimiento en torno a las estrategias para la reducción de prejuicios y estereotipos en este ámbito y la promoción de las competencias interculturales.

- Anexo 1: Tabla-resumen de la evolución de los distintos enfoques y teorías sobre la reducción de prejuicios en la infancia y juventud.
- Anexo 2: Las competencias interculturales en el ámbito de la educación, Consejo de Europa, DG Democracia.

Si bien la investigación a la que hacemos referencia se centra exclusivamente en la reducción de prejuicios vinculados al origen, nacionalidad o grupo étnico, debemos tener presente que la

EAR va incorporando la reducción de prejuicios relativos a cuestiones más diversas relacionadas con la identidad como la orientación sexual o la identidad de género, los trastornos de salud mental, las discapacidades físicas o intelectuales o la edad, las creencias religiosas o el estatus socioeconómico, entre otros.

Resumimos a continuación los principales [criterios a la hora de impulsar acciones antirumores con el objetivo de reducir prejuicios y estereotipos](#) en el ámbito educativo:

² Según este enfoque, las actitudes de los niños y niñas están influenciadas por su capacidad de pensar en la información del grupo de manera compleja y pone de relieve las limitaciones sociales, cognitivas y emocionales relacionadas con la edad que provoca mayores prejuicios entre los más pequeños (Aboud, 2008). Más información en el Anexo 1.

01

HABILIDADES COGNITIVAS: PROMOVER EL CONOCIMIENTO Y FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

De acuerdo con la Teoría del Desarrollo Cognitivo², el prejuicio es inevitable entre los y las más pequeñas porque carecen de las habilidades necesarias para ver a las personas como individuos. Esta teoría sugiere que los niños y las niñas se centran inicialmente en sí mismos y luego en categorías sociales en las que tienden a centrarse en características superficiales y a exagerar las diferencias entre los grupos (por ejemplo, suponiendo que todos los miembros del grupo 1 hacen X). Sólo más tarde, a medida que sus sistemas cognitivos maduran (entre los 7 y 11 años), pueden reconocer las similitudes entre grupos (integrantes del grupo 1 y del grupo 2 hacen X) y diferencias dentro del mismo grupo (algunos integrantes del grupo 1 hacen X, y algunos hacen Y). A medida que los niños y las niñas adquieren estas habilidades cognitivas son más capaces de juzgar a las personas como individuos, reduciendo así sus posibles prejuicios, si bien influyen también factores sociales y motivacionales (Levy et al., 2015, p. 470). Además, para Master, Markman y Dweck, (2012), [reconocer que las personas se encuentran en un continuo de características en lugar de en categorías distintas puede ayudar a prevenir los estereotipos.](#)

Enseñar y crear conciencia sobre la existencia de diferentes culturas y visiones del mundo tiene un profundo efecto en la forma en que observamos la diferencia (Nesdale, Lawson, Durkin & Duffy, 2010). Es importante conocer el funcionamiento y la lógica de cualquier cultura, entender por qué para las personas es tan importante, dado que es el contexto desde el cual extraemos los elementos que nos ayudarán a explicar la realidad, a interpretar nuestra propia existencia y lo que nos rodea o lo que creemos que nos rodea, pero no conocemos. Es igualmente importante explicar ciertos elementos de la cultura occidental que están relacionados con la diversidad cultural y cómo

esos elementos determinan nuestra relación con personas que pertenecen a otros contextos culturales. Es decir, [despertar la conciencia sobre aquellos elementos de nuestra cultura que condicionan la percepción y la lectura que hacemos de la diversidad hará que nos cuestionemos esa representación y la forma en que aprendemos y vemos las culturas.](#) Además, la cultura se construye socialmente y cada persona la construye a partir de la pertenencia a una o diferentes culturas. En la línea de reconocer que las personas se encuentran en un continuo de características, a los niños y niñas de origen diverso no se les debe asociar a una cultura como algo estático.

Una de las estrategias para reducir los prejuicios será la de reforzar identidades más globales e inclusivas. Partiendo de la idea que las personas poseen diversas identidades sociales, el objetivo pasa por enfatizar los aspectos más compartidos de estas identidades para generar una identidad más inclusiva³.

Existe una línea de pensamiento que considera que los prejuicios surgen del desconocimiento, en particular en relación con la historia y las raíces de la desigualdad (Nesdale, Lawson, Durkin & Duffy, 2010). De ello se deriva la necesidad no solo de estudiar el concepto de cultura y de diversidad cultural si no de [enseñar y concienciar sobre la historia de las culturas.](#)

Por último, fomentar el pensamiento crítico, o introspección, a través de la presunción de que estamos sesgados en nuestro pensamiento moral de una manera u otra, permite a los y las participantes de un encuentro, acción o debate compartir sus sentimientos y pensamientos sin tener que justificarse (Haidt, 2001). En este sentido, [la reflexión crítica que ocurre naturalmente a través de los encuentros interculturales es una oportunidad pedagógica única.](#) Se trata, en definitiva, de que el alumnado pueda conocer y explorar sus propias identidades culturales, entender mejor de dónde vienen y cómo se han formado, para poder gestionar de manera más eficiente cualquier interacción o encuentro intercultural.

³ Partimos de los principios interculturales de igualdad, reconocimiento de la diversidad e interacción. En este sentido, una identidad global e inclusiva no debe interpretarse (ni utilizarse) como un intento de diluir identidades de los grupos minoritarios y acercarse a un modelo asimilacionista.

02

EL COMPONENTE EMOCIONAL: TRABAJAR LA EMPATÍA

La inteligencia emocional es un elemento a menudo ignorado en la educación, o se le da menos importancia en relación con el pensamiento racional. Sin embargo, el pensamiento emocional y racional van de la mano: [los procesos relacionados con las emociones son necesarios para transformar los conocimientos teóricos adquiridos en situaciones del mundo real](#), ya que proporcionan una indicación para el juicio y la acción (Immordino - Yang & Damasio, 2007). Por ello, resulta indispensable el fomento de la habilidad para empatizar con la experiencia de ser «diferente».

03

PROMOVER DINÁMICAS Y ESPACIOS DE INTERACCIÓN POSITIVA

La Teoría de Contacto de Allport (1954) indica que la exposición directa o indirecta a situaciones intergrupales hará que las personas de los diferentes grupos sean capaces de 'individualizarse' entre sí, en lugar de caer en estereotipos (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew & Wright, 2011). Con el fin de que esta interacción tenga resultados positivos, existe un conjunto de condiciones que deben cumplirse:

- El contacto debe tener lugar entre personas que se perciben a sí mismas como de igual condición o estatus dentro de la situación de contacto.
- El contacto debe ser lo suficientemente prolongado y cercano como para permitir el desarrollo de relaciones o amistades significativas entre los y las participantes.
- El contacto debe implicar la cooperación en actividades conjuntas destinadas a lograr objetivos comunes (en lugar de la competencia entre grupos).

En relación a este último punto, cabe mencionar el [aprendizaje cooperativo](#), una estrategia didáctica que consiste en la formación de grupos de alumnos y alumnas que trabajan conjuntamente

para obtener un fin común. Esto refuerza la idea de que [una pluralidad de perspectivas puede, no sólo coexistir, sino que es inherentemente positiva, permite aprender cosas nuevas, rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya logrados](#). Las condiciones para conformar un equipo cooperativo son (Johnson & Johnson, 2009):

- Los y las integrantes del grupo necesitan percibir que están vinculados con otras personas del grupo de tal manera que no pueden lograr el objetivo común a menos que trabajen de manera conjunta en la tarea en cuestión.
- El rendimiento debe ser evaluado regularmente y los resultados deben ser devueltos tanto al grupo como a la persona de manera individual.
- Interacción promocional: ayudarse, compartir y animar los esfuerzos de los y las demás para completar las tareas y alcanzar las metas del grupo.
- Uso apropiado de las habilidades sociales como la toma de decisiones, la construcción de confianza, la comunicación y habilidades de gestión de conflictos.
- Los grupos deben reflexionar periódicamente sobre su buen funcionamiento y sobre cómo podrían mejorar las relaciones de trabajo entre sus integrantes.

Un segundo enfoque del aprendizaje cooperativo que se puede adoptar es el de discutir colaborativamente o [dialogar en busca de consenso](#) (Felton, García-Mila, Villarroel & Gilabert, 2015). Si se modifica el enfoque de 'debatir para convencer' a 'debatir para llegar a un consenso', no solo se enseña a los y las estudiantes habilidades de negociación para encuentros interculturales en la vida real, sino que también crea una cultura diferente en torno a la idea de debate y resolución de conflictos.

En este sentido, a partir del desarrollo de EAR durante los últimos años, desde Antirumours Global se han ido definiendo un conjunto de estrategias de comunicación que permiten una mayor eficacia a la hora de cuestionar los prejuicios en las conversaciones cara a cara. Se puede consultar en el [Manual Antirumores del Consejo de Europa](#).

03

Adaptar la Estrategia Antirumores al ámbito educativo



Adaptar la Estrategia Antirumores al ámbito educativo

Si bien es cierto que los objetivos y principios generales de la EAR se mantienen independientemente del ámbito de actuación, los elementos clave precisarán de una adaptación al contexto educativo, al igual que la metodología. A continuación, presentamos los cinco elementos clave que son comunes o necesarios para el diseño

e implementación de estrategias de éxito y su adaptación. Cada contexto específico requerirá un mayor énfasis en un ámbito u otro, incluso en ocasiones las Estrategias comenzarán de manera parcial, siendo conscientes de la dificultad de cumplir con todos los criterios.

3.1

CRITERIOS

COMPROMISO

Este primer criterio es fundamental. Independientemente del contexto, es muy importante que exista un compromiso y una voluntad real por parte del equipo directivo del centro escolar a la hora de impulsar una EAR. No obstante, es deseable que exista también un compromiso político, como en el caso de las ciudades. Este compromiso que puede venir del gobierno local o autonómico puede adoptar diferentes formas.

IMPLICACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE DIFERENTES ACTORES

Debemos tener en cuenta qué actores son más relevantes para el impulso de una EAR en las escuelas. En cada contexto los impulsores pueden ser distintos y entre los actores a implicar podemos encontrar al equipo directivo, al profesorado, a personal del centro (monitores, conserjes, responsables de cocina, etc.), familias, alumnado y otros actores del entorno de la escuela y del barrio (entidades sociales, asociaciones de vecinos, actividades extraescolares, centros cívicos, bibliotecas, etc.).

ATRAER Y SEDUCIR

El enfoque que sigue la EAR es el de atraer al público objetivo para que se implique en un proceso de promoción del pensamiento crítico a partir del diálogo y la reflexión. No se trata de inculcar un sentido de culpabilidad sino de sensibilizar sobre los efectos negativos de los prejuicios y de los estereotipos. Partimos de la base de que todos tenemos prejuicios y en este caso también el profesorado y el resto de profesionales, las familias y el alumnado.

CREATIVIDAD

La EAR se alimenta de la creatividad y no podría ser menos en el ámbito educativo. Creatividad en el enfoque y en el tipo de las acciones, en cómo se trabaja en red y en cómo se implica a todos los actores en un proceso que debe verse y sentirse como un compromiso colectivo de cambio social que a la vez es estimulante y motivador.

RIGOR, RESULTADOS, SOSTENIBILIDAD

Resulta imprescindible impulsar acciones que realmente tengan resultados. Y para ello, las acciones deben basarse en el conocimiento (teórico y práctico) existente sobre este tema. De aquí la relevancia de la capacitación y la evaluación de las actuaciones.

La sostenibilidad de la Estrategia dependerá de diferentes variables, como el compromiso del equipo directivo y los consensos entre los diferentes actores, pero también influirán factores como la creatividad y la proactividad. Un reto compartido en todas las EAR es mantener el interés en la iniciativa a lo largo del tiempo, evitando la simple repetición de las mismas acciones. A continuación, presentamos algunas ideas sobre cómo hacerlo:

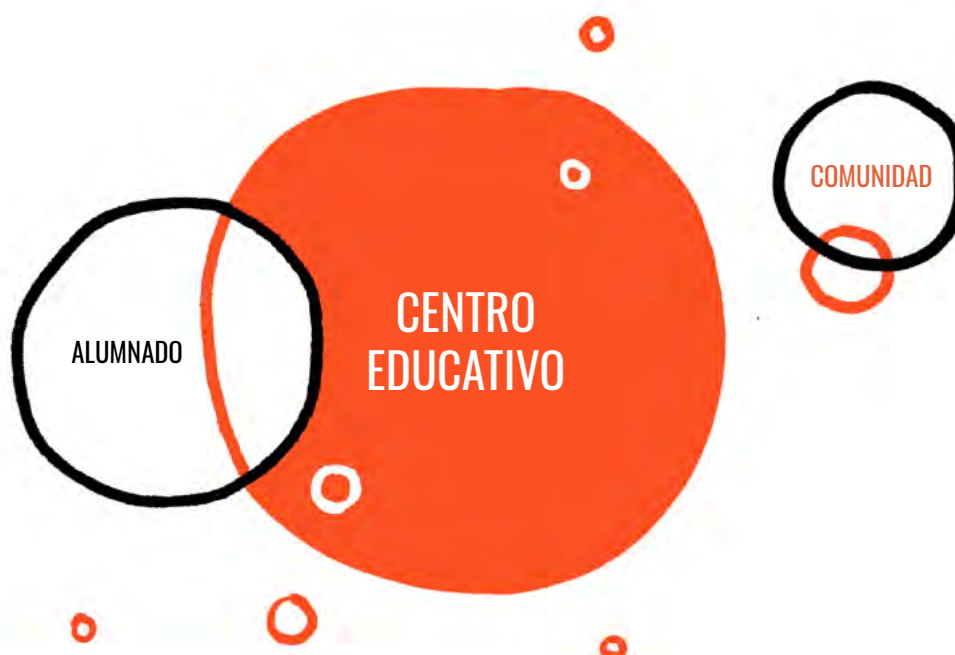
- **Promover espacios donde generar nuevas ideas.** Una opción es pedir ayuda externa y recopilar ideas y opiniones sobre las novedades o mejoras que se pueden aportar a la Estrategia. Algunas maneras de hacerlo son a través de una invitación a un diálogo abierto en persona, una plataforma online o un cuestionario. Este tipo de espacios permiten, a su vez, implicar y empoderar a la comunidad con la que se está trabajando para que desempeñe un papel en la lucha contra los prejuicios y la promoción del pensamiento crítico.
- **Trabajar de manera interdisciplinar.** Las profesiones son muy parecidas a las culturas en el sentido de que hacen que las personas se centren en un determinado conjunto de atributos en relación con un tema. Profesionales de diferentes campos (antropología, mediación intercultural, disciplinas artísticas, la psiquiatría transcultural, neurociencia, psicología social, nuevas tecnologías y comunicación...) pueden ayudarnos a ser conscientes de factores que no tenemos en cuenta dentro de nuestra propia visión.

Con el fin de entender mejor estos criterios y cómo aplicarlos al ámbito educativo, es necesario conocer e identificar a los agentes que formarán parte de una EAR, así como las distintas fases de implementación de la Estrategia.

2.2

AGENTES

Adaptar el enfoque antirumores al ámbito educativo implica también adaptarse a los agentes que intervienen o están implicados. Reducir los prejuicios es una responsabilidad compartida, y las intervenciones deberán tener como destinatarios y destinatarias no solo al alumnado, sino también al profesorado del centro, a los padres y madres e incluso a la comunidad más cercana al centro.



CENTRO EDUCATIVO

Las escuelas son espacios donde, igual que se generan estereotipos y prejuicios, se pueden reducir o erradicar. Establecíamos como criterio básico para el diseño de una EAR el compromiso institucional o del equipo directivo con la misma, venga de donde venga la iniciativa de su impulso. La idea es que, en la institución entera, desde la gestión de su personal, a la toma de decisiones, pasando por los métodos de enseñanza e incluso la manera de relacionarse entre las personas, exista un nivel de **concienciación hacia la valoración y respeto de la diversidad**. Y sin el **respaldo institucional**, materializado por ejemplo en la destinación de tiempo y recursos a la EAR, es complicado que esto se consiga. Si además esta estrategia supone un cambio de enfoque o política, contar con el respaldo y motivación del equipo directivo nos garantizará que se tome en serio en el resto de la institución (es el caso del profesorado, agente clave en la puesta en marcha de acciones antirumores con el alumnado). Tener una visión compartida y coherente será también fundamental.

Poner en marcha una estrategia que englobe múltiples actores y esferas resulta más complejo que trabajar algunos elementos o iniciativas de manera independiente. Sin embargo, si la Estrategia incluye a diferentes agentes de la comunidad y del propio centro, seremos más eficientes a la hora de lanzar un mismo mensaje.

ALUMNADO

Como hemos indicado, si **las intervenciones se realizan desde una edad muy temprana, los efectos en la reducción de prejuicios se mantendrán en la edad adulta**. Es importante tener en cuenta que algunos aspectos como la 'apertura' y la empatía, pueden y deben trabajarse desde la educación preescolar y primaria. Sin embargo, otras iniciativas, como las relacionadas con el conocimiento y la comprensión crítica de la cultura, serán más eficaces con estudiantes de los últimos cursos de primaria y secundaria.

La escuela contribuirá, por lo tanto, a proporcionar al alumnado las habilidades cognitivas y emocionales necesarias para tener éxito en los encuentros interculturales así como actitudes positivas hacia la diversidad socio-cultural en la sociedad.

LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Los factores que influyen en la socialización de los niños y las niñas son múltiples: aprenden de compañeros y compañeras, de los medios de comunicación y redes sociales que consumen, de las actividades que realizan durante su tiempo libre y de sus padres y madres, entre otros. **Si se alinean los mensajes que reciben de las diferentes partes, estos se interiorizarán con mayor fuerza** (Levy et al., 2015). De aquí se deriva la importancia de trabajar con actores de la comunidad educativa cercanos e involucrados en la vida escolar en mayor o menor intensidad.

Siguiendo uno de los objetivos de la EAR, para garantizar su éxito en el ámbito educativo se deberá involucrar a muchos actores sociales diversos que son clave en el proceso educativo. Un actor fundamental son las familias, pero debemos ir más allá, involucrando a centros deportivos, ONGs, o el propio gobierno local y, si es posible, a los medios de comunicación. Esto plantea numerosos desafíos, por lo que el resultado más común es que sólo algunas de las instituciones externas al centro escolar apoyarán o se implicarán en la EAR.

Las estructuras educativas han sido siempre una referencia para el resto de la comunidad que las rodea, pero también se pueden ver limitadas al encontrar resistencias a apoyar este tipo de iniciativas por parte de la comunidad, las AMPAS o incluso el propio gobierno local – o autonómico. De aquí la importancia de trabajar en red y garantizar el apoyo de muchos actores de la comunidad desde el principio.

2.3

FASES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA EAR

Veamos en detalle las distintas fases que podría tener el impulso de una EAR en un centro educativo. De manera similar a los criterios, no es necesario que se sigan estrictamente estas fases. Es más, será común encontrar acciones ‘facilitadoras’ como talleres o formaciones que den pie a un proceso de reflexión y motivación, que deriven en la decisión de diseñar una Estrategia más completa. Igualmente, y en función del contexto, se pondrá más énfasis en unas fases u otras, destinando mayor tiempo y recursos.

1. COMPROMISO E IMPULSO DEL EQUIPO MOTOR

El primer paso es tomar la decisión. Podemos encontrar casos en los que la idea de trabajar el enfoque antirumores viene del propio centro educativo (de la dirección o de algún profesor o profesora,) desde el AMPA o desde fuera del centro (entidades sociales que lo proponen o desde el ayuntamiento).

Sin embargo, la decisión última de impulsar una EAR en el centro educativo debería adoptarse por el propio centro o incluso conjuntamente con la AMPA para que ésta cuente con el compromiso necesario. La decisión, además, ha de ser coherente con las políticas y principios existentes en la escuela en materia de diversidad. Aun en casos donde el equipo directivo de la escuela no es quien impulsa la EAR -siendo por ejemplo la AMPA-, un objetivo clave de la estrategia deberá ser el de buscar apoyo e implicación de diversos actores. En el caso de que el impulso de la EAR venga desde el equipo directivo, conseguir el apoyo de las AMPAS se considera importante debido a la influencia que tienen los padres y madres sobre sus hijos. Una manera de obtener este apoyo sería celebrar una reunión para explicar en qué consiste la EAR y los posibles cambios que tendrán lugar, por qué se implementarán y escuchar cuál es su punto de vista al respecto. Más adelante, en el estudio de caso del CEIP La Bastida, observamos cómo este centro organiza cafés-tertulias con los padres y madres.

Los prejuicios y los estereotipos no son ‘responsabilidad’ única del profesorado, ni de la gestión de la escuela, tampoco de las madres y padres. **Para un mayor impacto, la estrategia necesita un equipo impulsor y una cooperación y colaboración transversal entre todos los actores.**

En aras de conseguir este compromiso por parte de diferentes actores, resulta fundamental generar alianzas dentro del centro lo más extensas posibles. Para ello es necesario romper las barreras entre departamentos y trabajar el claustro entero en una misma dirección. Las acciones que se lleven a cabo tendrán un impacto mucho mayor y su realización será más sencilla.

2. CAPACITACIÓN DEL EQUIPO IMPULSOR

Una de las primeras acciones a realizar es que el equipo impulsor se forme en el enfoque y metodología de la EAR. Esto puede ser a través de la organización de alguna sesión introductoria o taller, que sería previo a una formación más intensiva como agentes antirumores.

Una vez tomada la decisión de poner en marcha una EAR, es importante determinar quién liderará el proceso y capacitarles. **El perfil para impulsar una estrategia con éxito requiere competencias en 1) gestión de procesos de implicación y participación, 2) creación de un ambiente de trabajo colaborativo, 3) promoción de la creatividad y la innovación.** Sería deseable que al menos 3-4 personas formen parte de este equipo, que podrá adoptar diferentes formas:

- › Miembros del equipo directivo de la escuela
- › Miembros del equipo directivo y profesorado
- › Miembros del equipo directivo (y profesorado) y representantes de la AMPA
- › Representantes de la AMPA

En lo referente a la capacitación del equipo impulsor, un buen punto de partida es organizar una sesión introductoria (de unas 3 horas) para profundizar en el enfoque y la metodología de la EAR

y para inspirarse con otras experiencias. Es recomendable que en esta sesión esté presente no solo el equipo impulsor, sino otros actores, como por ejemplo representantes de la AMPA, profesores y profesoras, e incluso en algunos casos también representantes del alumnado, con el fin de motivarles, implicarles y promover la cooperación.

3. DIAGNÓSTICO

¿De dónde partimos? ¿Cuáles son los retos relacionados con los prejuicios y rumores que se plantean en el centro? ¿Qué estamos haciendo ya en este sentido y cómo lo enfocamos? ¿Qué actores son clave y debemos implicar en la EAR del centro?

La fase de diagnóstico es muy importante a la hora de definir las prioridades y objetivos específicos de nuestra estrategia. Es importante conocer mejor la realidad del centro e incluso identificar retos a trabajar dentro del mismo grupo motor. Este diagnóstico se puede realizar utilizando una combinación de métodos y herramientas; desde entrevistas y grupos focales a actores clave y encuestas, hasta acciones de carácter más participativo o lúdico (recogida de rumores a través de talleres, juegos, buzones, etc.).

Resulta relevante conocer qué se está haciendo ya en este sentido en el centro o entre el alumnado o incluso en las entidades y actores sociales y culturales cercanos. En muchas ocasiones no partimos de cero y debemos aprovechar todo el trabajo realizado por iniciativas o proyectos similares. ¿existe una Estrategia Antirumores en la ciudad o en el barrio? ¿existe alguna iniciativa que trabaje temas relacionados con los prejuicios, la discriminación, el racismo? La fase de diagnóstico servirá, por lo tanto, para mapear todo aquello que se está haciendo y detectar si son susceptibles de revisión y mejora desde la perspectiva antirumores. Este podría ser el caso de los proyectos enmarcados en Educación para el Desarrollo, o en los Planes de atención a la Diversidad, a las que se les podría añadir el enfoque antirumores, pero también de metodologías o regulaciones del centro.

4. CREACIÓN DE UNA RED ANTIRUMORES

Si bien el centro es un ámbito privilegiado de intervención, las actuaciones que se llevan a cabo pueden estar confrontadas con las prácticas con las que se relaciona el alumnado con sus familias y con la comunidad, además de con los contenidos que se consumen a través de los medios de comunicación y las redes sociales.

Es por ello que una EAR ha de concebir el centro no como un ente aislado sino como un elemento más en la organización social, con el que se relaciona toda la ciudadanía de diferentes (y complejas) formas. La comunidad educativa, la sociedad en general, ya forman parte, de hecho, del centro, por lo que las medidas y acciones que se realicen para fomentar la interculturalidad como es el impulso de una EAR, deben explicitar y mejorar esa interacción entre las familias, las asociaciones, centros socioculturales, comercios y empresas, etc. y el centro educativo.

La creación de una Red Antirumores es un elemento esencial de la EAR. En primer lugar, el centro debería identificar si existe una EAR a nivel local con el fin de establecer mecanismos de coordinación y colaboración necesarios. En segundo lugar, y desde el ámbito educativo, la red puede impulsarse desde la AMPA, desde la comunidad más cercana, desde el equipo de dirección o desde el profesorado, o una combinación de diferentes actores, pero siempre con el objetivo de sumar a otros.

La red no puede limitarse a los miembros de una comisión de la AMPA ni a un grupo de profesores y profesoras motivadas, sino que se debe ampliar y sobre todo diversificar respecto a los perfiles, orígenes, etc. para que sean lo más representativas posible. De esta manera, la red tendrá la capacidad de expandir el efecto de la EAR a contextos que quedan fuera del alcance de la escuela o de las familias. Es una forma de movilizar recursos y crear sinergias positivas entre agentes.

En definitiva, construir una red fuerte es también una forma de hacer frente a la «maquinaria» de

los rumores. Nos ayuda a entender mejor la realidad y determinar el alcance de los prejuicios y rumores, así como a identificar los mejores enfoques para combatirlos. La red contribuye, asimismo, a construir un sentido de responsabilidad y solidaridad entre sus participantes al implicarles en un objetivo común para la cohesión social.

Una manera de implicar a otros actores del entorno es, primero, mantenerles informados de la EAR y sus avances para luego conseguir su compromiso a través de colaboraciones con organizaciones externas, como centros deportivos, centros de refuerzo, academias de lenguas y centros de otras actividades extraescolares, e incluso con la administración local, principalmente si ésta implementa una EAR a nivel de ciudad. Si las acciones comunitarias adoptan una perspectiva intercultural y se involucran en la EAR, se producirán sinergias y los resultados serán más positivos.

En cualquier caso, [la creación de la red es un work in progress que irá evolucionando desde un primer grupo de personas motivadas y que poco a poco debe ir creciendo a partir de las acciones, las formaciones y la comunicación](#) que se realice. De hecho, una manera de crear una red es participando, en primer lugar, en la Red Antirumores de la propia ciudad, -en caso de que existiera. Quizá exista o se pueda crear un grupo de trabajo del ámbito educativo en el marco de esa red.

El objetivo no es crecer por crecer, sino hacerlo con sentido, de manera cualitativa, para ir reforzando y enriqueciendo todo el proceso y garantizando su sostenibilidad en el tiempo.

5. FORMACIÓN DE AGENTES ANTIRUMORES

Además de la capacitación inicial del grupo motor o impulsor, es importante que se realice una formación de agentes antirumores más completa para que algunas de las personas implicadas directamente en el diseño de las acciones puedan ampliar su conocimiento y garantizar la eficacia de las acciones para contrarrestar los prejuicios y rumores y promover el pensamiento crítico.

Se puede empezar con una primera formación para un grupo específico (por ejemplo a las familias) pero el objetivo también es formar al profesorado y a otros profesionales.

6. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ACCIONES ANTIRUMORES

En el día a día de los centros ya se trabaja intensamente en la reducción de prejuicios y estereotipos, si bien no siempre queda claro en qué sentido y o en qué grado influye realmente en la consolidación o reducción de prejuicios relacionados con la diversidad. Encontramos centros muy homogéneos culturalmente en los que el alumnado muestra bastantes prejuicios sobre determinados grupos (y sobre todo tipo de cuestiones sociales y culturales), pero también puede suceder en centros con mucha diversidad. [El simple hecho de que exista diversidad no significa que los prejuicios se reduzcan: la interacción por sí misma no garantiza esa reducción, dependerá de qué tipo de interacción se produzca.](#)

En este sentido, es importante que profundicemos en qué criterios son más eficaces a la hora de diseñar acciones que cuestionen los prejuicios y generen pensamiento crítico y empatía.

04

Acciones antirumores

Presentamos a continuación una serie de **criterios que deben tenerse en cuenta en las acciones** que involucran a estudiantes, profesorado, padres y madres y otros agentes, a través de la exposición, la enseñanza o la reflexión en torno al cuestionamiento de prejuicios y rumores.



Aportar conocimiento y promover el pensamiento crítico

Trabajar la dimensión emocional, como la empatía

Promover dinámicas y espacios de interacción positiva

Facilitar la individualización y el reconocimiento de la diversidad interna de los grupos estereotipados para evitar las etiquetas homogeneizadoras

Poner énfasis en la identificación y reconocimiento de similitudes y categorías comunes compartidas

Reconocer el pluralismo de las identidades y reforzar identidades más globales e inclusivas

Entender cómo aprendemos y vemos las culturas (etnocentrismo) y conocer la historia de las culturas para entender las desigualdades

Apelar a la responsabilidad y a la acción, colectiva e individual en la reducción de los prejuicios y en la prevención de la discriminación

Teniendo estos criterios en mente, diseñaremos diferentes tipos de acciones que agrupamos en función del público al que van dirigidas (centro educativo, alumnado, comunidad) y las clasificamos en función de los objetivos que persigan.

Con el objetivo puesto en el aumento y mejora de las competencias interculturales y por lo tanto en la reducción de prejuicios, trabajar directamente con los y las estudiantes será el principal objetivo de la intervención. Sin embargo, y para ello, es igualmente importante mejorar las competencias interculturales del profesorado y las familias, así como asegurar el apoyo del centro educativo como institución y de algunos actores externos. Sin esta base, las iniciativas aisladas pueden tener poco sentido, carecer de legitimidad, o pueden llegar solo a aquellas personas que ya están concienciadas o interesadas.

	CENTRO EDUCATIVO	ALUMNADO	COMUNIDAD
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Influir en la agenda política educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover el pensamiento crítico y la sensibilización ➤ Competencias interculturales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Implicar y capacitar a un amplio abanico de actores
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planes de estudio inclusivos ➤ Capacitación del profesorado ➤ Cooperación con otras escuelas ➤ Sumarse al proyecto global 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover conocimiento y sensibilización ➤ Fomentar el pensamiento crítico y la auto-reflexión ➤ Trabajar la empatía ➤ Promover espacios de interacción positiva 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecer contacto e incidir en las AAPP ➤ Involucrar a la comunidad en general ➤ Implicación de las AMPAS
	TRANSVERSALES Confrontación directa de prejuicios Comunicación		

CENTRO EDUCATIVO

El primer paso es tomar la decisión. Podemos encontrar acciones de carácter interno e institucional, como las políticas y enfoques que emanan de la escuela o la capacitación del profesorado, y acciones dirigidas a fortalecer los vínculos externos con la comunidad, otros centros o proyectos.

A) Enfoque intercultural y planes de estudio inclusivos

La institución en su conjunto debe adoptar un **marco estructural que apoye el enfoque intercultural y de derechos humanos**. Dirigir los métodos de enseñanza, el gobierno de la escuela y la toma de decisiones de las estructuras y políticas, los códigos de conducta entre el personal y el alumnado y entre éste y las actividades extracurriculares, hacia la puesta en valor de la diversidad, son algunas de las formas de crear un clima de respeto (Barrett, 2018). Algunas formas de poner en valor la diversidad pueden ser:

- Teniendo un personal culturalmente diverso en todos los niveles de la escuela.
- Tomando en consideración las necesidades específicas culturales que puedan tener tanto estudiantes como el personal.
- Dedicando días específicos a la celebración de la diversidad y aprovechándolos para conocer, explorar y debatir sobre la diversidad.
- Acompañando este reconocimiento y puesta en valor de una reflexión y la promoción de la interacción positiva.
- Identificar los elementos comunes y reconocer las identidades fluidas o mixtas de las personas.

Un centro puede trabajar con material relacionado con un determinado grupo presente en el centro, lo que ayudará a conocer sobre su cultura, la historia y las contribuciones de las personas pertenecientes a este colectivo y a mejorar sus actitudes. Sin embargo, este enfoque en diferenciar a las personas según su pertenencia a una etnia podría tener efectos potencialmente negativos al aumentar los estereotipos y la percepción de que las diferencias plantean un desafío para las interacciones o amistades entre 'grupos'. Conocer y **poner en**

valor diferentes culturas es importante, pero también lo es identificar los elementos comunes y reconocer el pluralismo identitario de las personas. De estos posibles efectos contraproducentes se desprende la necesidad de diseñar una estrategia con objetivos a medio y largo plazo donde se articulen diferentes tipos de acciones.

Diversas EAR de ciudades como Cartagena y Logroño celebran, junto a los centros educativos, días internacionales en contra de la discriminación.

21 de marzo: día contra la discriminación racial, EAR Cartagena.

El Ayuntamiento abrió una línea de trabajo con los centros educativos en el curso 2016-17, debido a que contaban con algunos centros con gran implicación en todas las acciones que desarrollaban en materia de diversidad cultural. Con motivo del Día contra la Discriminación Racial, en tres centros de educación secundaria se celebró a la misma hora el mismo acto:

- Lectura de un manifiesto elaborado por el alumnado en contra de la discriminación racial y a favor de la convivencia.
- Visibilización de carteles con mensajes a favor de la diversidad.
- Manifestación pública de que estos centros educativos apoyaban y se adherían a la "Red Antirumores Cartagena".

Proyecto para la Celebración del Día Escolar de la Paz y la No Violencia.

En el marco del proyecto "Gradúate en Convivencia", la EAR de Logroño se plantea diferentes líneas de actuación como por ejemplo la participación en un acto conjunto por la convivencia de todos los centros en el Día escolar de la No Violencia y la Paz (30 de enero) en la Plaza del Ayuntamiento. Se trata de un acto simbólico de construcción de una ciudad más cohesionada.

Así mismo, han confeccionado un 'manifiesto' al que pueden adherirse todos los centros participantes con la posibilidad de que el equipo que lo desarrolla pueda presentarlo en los distintos centros. Se trata del Compromiso por la Convivencia Intercultural

En línea con este enfoque intercultural, utilizar un [plan de estudios más inclusivo y pertinente desde el punto de vista intercultural](#) establece un estándar normativo en la institución basado en el respeto y la puesta en valor de la diversidad (Cammara, 2007; Sleeter, 2011). Estos planes deberían dotar de cobertura a las historias, prácticas culturales, creencias y contribuciones que han hecho los grupos culturales minoritarios, proporcionando así una representación más precisa de la diversidad presente en las aulas. Son numerosas las escuelas que elaboran Planes de Atención a la Diversidad, siguiendo los Planes Marco de Atención Educativa a la Diversidad y la normativa establecida por las diferentes comunidades autónomas. Estos planes recogen las actuaciones y medidas diseñadas para dar respuesta a las necesidades educativas de la diversidad del alumnado.

En Cataluña existen los Planes de Convivencia en el marco de los proyectos educativos de los centros. El Proyecto de convivencia tiene que reflejar las acciones que el centro educativo desarrolle para capacitar al alumnado y al resto de la comunidad escolar para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos. En este sentido, el Departamento de Enseñanza ofrece una aplicación informática con elementos de diagnóstico, orientaciones y recursos para elaborarlo. Los centros, además, han de constituir una comisión de convivencia que tendrá entre sus funciones colaborar en la planificación, la aplicación y el seguimiento del Plan de convivencia. Las acciones que se proponen pueden ser abordadas desde tres niveles diferentes: valores y actitudes, resolución de conflictos y el marco organizativo. Así mismo, estas acciones tienen que ir dirigidas a la mejora de la convivencia en tres ámbitos diferentes: aula, centro y entorno.

[Más información aquí.](#)

Centros por la Convivencia es un programa de ámbito socioeducativo del Ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet y los centros públicos de secundaria con la colaboración de los Servicios de Convivencia, Educación, Salud y el CIRDA y del Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Tiene el objetivo de establecer un modelo de ciudad a través de la articulación de una red de colaboración que impulsa y dinamiza modelos de convivencia positiva, a través del intercambio, la participación y la representación de los diferentes agentes que conviven a los institutos públicos de la ciudad: profesorado, alumnado, familias y otros agentes comunitarios. Nace con la voluntad de generar espacios de reflexión a través de una red de intercambio de conocimiento y buenas prácticas en los institutos colomenses, apoyando a los centros en la creación de los futuros Planes de Convivencia, mejorando la relación entre las personas y conectando con nuevos nodos de participación con escuelas, entidades y otros agentes comunitarios del barrio y de la ciudad. Desde el programa se potencian diferentes estrategias que tienen como principios la transformación de los conflictos en oportunidades de aprendizaje y la construcción de un relato en positivo, intercultural e interseccional que tiene en cuenta las diversidades, antirracista y feminista. Para recopilar todas las actividades del programa, CxC cuenta con el blog Joves en Xarxa. Aquí se incluye información sobre el proyecto, sus participantes y la oferta formativa a disposición de los centros educativos. Además, la nueva sección Veus, se convierte en un nuevo espacio de interacción para que los institutos expliquen sus experiencias.

[Enlace](#)

B) Acciones de capacitación del profesorado

De la misma manera que se promueve en el alumnado el aprendizaje de las habilidades necesarias para desarrollar competencias interculturales, la formación adecuada del profesorado y del personal debería apoyar un cambio estructural dentro del centro. Corresponde a los y las responsables de la institución encontrar y [proporcionar formación profesional a todo su personal, a fin de garantizar que exista una visión alineada](#) y que puedan trabajar en equipo para lograr la interculturalidad en la escuela (Teekens, 2001).

Esta formación puede realizarse a través de programas oficiales de formación o de formaciones propias *ad hoc*. Es interesante explorar si el Ayuntamiento o alguna entidad, en el marco de una

Estrategia Antirumores, ofrecen formación antirumores. Un modelo general para el personal del centro es el “Internationalization at Home”⁴ (IaH), si bien existen otros modelos de formación y es importante que el centro escoja aquel que se ajuste más a sus necesidades.

- Para saber más: Crowther, P., Joris, M., Nilsson, B., Otten, M., Teekens, H., y Wächter, B. (2000). Internationalisation at home: A position paper. European Association for International Education. [Accesible aquí.](#)

Numerosos centros educativos y Ayuntamientos ofrecen formación al profesorado. Un ejemplo es el de la escuela **Fort Pienc en Barcelona**, que está impulsando una EAR desde la AMPA en colaboración con la dirección del centro. Todo el profesorado del centro participó en una sesión introductoria de capacitación en el enfoque antirumores. El objetivo era compartir los objetivos y la metodología y generar un debate sobre la realidad del centro y la necesidad de impulsar acciones antirumores

El Ayuntamiento de Bilbao ha producido un **manual que contiene actividades antirumores para jóvenes**. Contiene herramientas y recursos para fomentar y desarrollar sus capacidades en comunicación, escucha activa, respeto, empatía, asertividad, solidaridad, respeto por la diversidad, etc. La idea es disponer de un material muy práctico y lúdico destinado a los educadores y educadoras que trabajan con jóvenes que ayuda a aumentar las capacidades interculturales.

[Accesible aquí](#)

C) La cooperación y el intercambio con otras escuelas

En coherencia con la teoría del contacto de Allport (1954), si los estudiantes no pueden tener contacto con otras culturas dentro de su propia comunidad, entonces puede ser bueno ofrecerles la posibilidad de hacerlo en otro lugar. De hecho, en muchas ocasiones el alumnado tiende a estar más atento a la hora de aprender cuando se encuentra fuera del aula.

Una manera relativamente sencilla de hacerlo es **estableciendo vínculos y organizando acciones conjuntas con escuelas más diversas** del mismo territorio. Participar conjuntamente y mezclando a los grupos en actividades artísticas, deportivas o de carácter social, permite facilitar las oportunidades para la interacción en grupos más diversos.

Otra opción, aunque más compleja, sería organizando viajes al extranjero, de manera que una clase o curso puedan «experimentar» otras culturas con la supervisión de sus profesores y profesoras, quienes se encargarían de hacer de ella una experiencia de aprendizaje. Yendo más allá, un programa de intercambio con instituciones educativas internacionales es una herramienta educativa valiosa donde aumenta el conocimiento y se promueve la apreciación y comprensión de los conceptos que se puedan estudiar en el aula. El programa debe estar bien organizado y contener material relacionado con el país donde se vaya, así como una preparación para los posibles retos que se experimenten a través de estas experiencias. A nivel europeo, contamos con el programa **Erasmus+**, que cuenta tanto con intercambios de profesorado como de alumnado.

La cooperación y el trabajo en red con otras escuelas parte de la voluntad de dar una respuesta educativa coherente y coordinada a los retos educativos. Este aprendizaje y trabajo conjunto de los agentes educativos se muestra necesario a la hora de mejorar la eficiencia en el diagnóstico de necesidades, establecer unos objetivos compartidos y diseñar acciones.

⁴ Internationalization at Home” hace referencia a la necesidad de que la institución educativa, en todas sus manifestaciones, cuente con una dimensión global, abierta a otras culturas. Algunas acciones incluyen la incorporación expresa de elementos de internacionalización en cada asignatura, que pueden concretarse en contenidos específicos o enfoques docentes y de aprendizaje que aporten una perspectiva intercultural, la formación en capacidades interculturales y la atención a la comunicación.

Un ejemplo es la red de **Escuelas Sin Racismo, Escuelas para la Paz y el Desarrollo**, cuyo objetivo es fomentar la Educación para el Desarrollo, la convivencia intercultural, el respeto a los Derechos Humanos y la participación social. Actualmente, la red ESR está integrada por más de 250 centros y facilita al profesorado y personal educativo herramientas y formación que favorezcan la interculturalidad, apreciando la diversidad como una fuente de enriquecimiento, fomentando la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos a la vez que se promueve la búsqueda conjunta de soluciones. [Más información \(aquí\)](#).

El proyecto de **Comunidad de Centros Globales de AFS Intercultural** cuenta ya con 50 centros y colabora con otros 200 aproximadamente a lo largo del año. Es una red de centros educativos, diversa, inclusiva y flexible. A través de esta red AFS propone un modelo de colaboración estable con las instituciones educativas, centros de todos los niveles y modelos, universidades y diferentes comunidades educativas del estado. El objetivo de esta red es destacar el enfoque intercultural, la internacionalización y el fortalecimiento de la competencia global en el espacio educativo formal. [Más información aquí](#).

Existen varias redes y programas en Europa que conectan a las escuelas y fomentan la colaboración y el trabajo en pro de la inclusión social y la tolerancia:

- NESET
- Etwinning
- European School Network

D) Sumarse al proyecto global Antirumores

El proyecto global antirumores sigue creciendo, sumando ya a más de 25 territorios solo en el estado español. Lo mismo sucede a nivel internacional, donde numerosas redes nacionales se han comenzado a constituir (como es el caso de Italia y Suecia). A medida que se suman ciudades y por lo tanto iniciativas y experiencias, aquellas con buenos resultados tendrán una plataforma para compartir lo que ha funcionado (y lo que no) en sus estrategias. Este creciente interés y experiencia acumulada crea conciencia de su existencia a nivel internacional, otorgándole legitimidad.

Compartir las mejores prácticas y aprender de las demás es una de las razones más importantes para mantenerse en contacto con la red global. Si bien las iniciativas que una escuela impulse en su comunidad son específicas para un contexto dado y deriven del diagnóstico realizado, es más que probable que otra escuela con características similares la haya puesto en práctica y tenga lecciones que compartir para la mejora de la acción o iniciativa en cuestión. Poder compartir la experiencia con otros profesionales y adquirir conocimientos es una de las misiones del proyecto global Antirumores, que trata además de crear una comunidad que pretende luchar contra los prejuicios y hacer crecer la visión intercultural. Una manera de mantener el contacto y por lo tanto sacar partido de este intercambio es a través de la participación en las reuniones anuales que se organizan. Otra opción es invitar a profesionales que forman parte de otras Estrategias en el centro, lo que otorgará además de una mayor visibilidad a la EAR.

Desde el proyecto global Antirumores, queremos difundir el mensaje de que la diversidad es una ventaja, al tiempo que apostamos por la reducción de los prejuicios. Sin embargo, la forma en que transmitimos la información, los argumentos que utilizamos para desmontar rumores o la metodología que utilizamos han ido variando conforme han surgido nuevas investigaciones y prácticas que han resultado exitosas. Es por ello que mantenerse al día asegurará que la acción que se diseñe esté en línea con el conocimiento acumulado del proyecto global y evitaremos errores que pueden resultar contraproducentes.

La cumbre Juvenil Antirumores.

Este encuentro anual, que en 2019 ha organizado su cuarta edición se plantea un triple objetivo:

- › Fortalecer una red participativa y activa de personas jóvenes que forman parte de las Estrategias Antirumores de sus territorios.
- › Promover la generación de espacios de encuentro y de intercambio de experiencias para la erradicación de los rumores contra grupos vulnerables o personas estigmatizadas.
- › Fortalecer la visibilidad de la Estrategia Antirumores dentro y fuera de nuestro territorio.

Tras los encuentros en Sabadell, Getxo y Pamplona, en la IV Cumbre Juvenil Antirumor (Madrid) se propuso el diseño de una herramienta útil, atractiva y dinámica para que pueda ser replicada en los territorios participantes a lo largo del año siguiente: una *Escape Room* o *break out* antirumor.

El encuentro contó con 60 jóvenes de 5 territorios distintas del territorio español, que se suman a las ya más de 200 personas participantes en todas las cumbres. Es, sin duda, una oportunidad única de vincular distintas EAR y construir un espacio de convivencia, intercambio, aprendizaje, participación y motivación.



ALUMNADO

A) Promover el conocimiento y la sensibilización

En primer lugar, se estima necesario enseñar los diferentes enfoques que existen hacia el estudio de la cultura, método que resulta más eficiente con estudiantes de secundaria y bachillerato. El análisis de las culturas se realiza a través de la cultura dominante desde la que se enseña y se compara con ella. Si bien resulta complejo o imposible evitarlo, es importante concienciarse sobre la forma en que aprendemos y vemos las culturas (etnocentrismo, universalismo). La cultura es un concepto general que contiene mucho más que la etnia o la nacionalidad. Las profesiones, el género, la orientación sexual, la espiritualidad y el estatus socioeconómico son algunos de los muchos componentes que forman parte de la cultura y la identidad de un ser humano. Una educación que tome en serio la promoción de una perspectiva intercultural debe tener esto como marco de referencia. Se propone, por lo tanto, [estudiar el concepto de cultura, identidades plurales y de diversidad cultural](#).

Otra manera de promover el conocimiento y sensibilizar es [enseñar y concienciar a los y las estudiantes sobre la historia de las culturas, haciendo hincapié en los componentes históricos de desigualdad y discriminación](#) que algunos grupos han sufrido y siguen sufriendo. Este criterio no es solo aplicable en las clases de historia o geografía, si no en todo el plan de estudios. Dicho esto, siempre será más eficaz enseñar sobre la historia y la información que tiene que ver con los grupos que son relevantes para la escuela o comunidad. A la hora de presentar esta información, es importante tener en cuenta el riesgo de que los y las estudiantes se sientan culpables o señalados, siendo el objetivo principal reforzar la capacidad de pensamiento crítico y de reconocimiento de los privilegios de determinados grupos sobre otros en diferentes contextos y situaciones.

Es importante mostrar la gran variedad de factores (culturales, personales, socioeconómicos) que provocan situaciones de discriminación, sobre todo a los jóvenes, dando a conocer y debatiendo las causas estructurales de desigualdad arraiga-

das a nuestra sociedad. Para ello, resulta muy útil reflexionar sobre el pasado histórico del propio país y luego analizar el presente, donde se siguen dando situaciones de discriminación, siendo en ocasiones pautas muy similares a las del pasado.

En esta línea, una actividad con impacto es la de [invitar al aula a referentes](#) (activistas, artistas) de diferentes comunidades o personas que han sido víctimas de discriminación, visibilizando situaciones muy cercanas a los y las estudiantes.

El proyecto '[Chicas en acción](#)' se enmarca en la EAR de Cartagena y su colaboración con el ámbito educativo. Se inició hace unos 3 años por la situación concreta de chicas marroquíes de dos institutos que manifestaban dificultades en su entorno familiar y personal, y desde ahí se formó como espacio de escucha y apoyo, donde otras chicas contaban sus experiencias y desde la empatía se intentaba ayudar a estas chicas a gestionar las situaciones de la mejor manera posible.

Como se fue consolidando este espacio, y se veía el potencial de las chicas participantes, se generó en tres institutos un grupo estable de chicas marroquíes que se reunían semanalmente con la finalidad de gestionar actividades dirigidas a todo el instituto en el que dar a conocer aspectos culturales, desconocidos por sus propios compañeros, así como romper estereotipos adquiridos del perfil de las chicas marroquíes (abandonan los estudios, las casan, ...). Desde este grupo se comenzó a invitar a chicas de otros orígenes y se diseñaron dos actividades que se han mantenido estables: el "Aula Intercultural", en la que las chicas dan a conocer a sus compañeros y compañeras elementos culturales (gastronomía, religión, geografía, artesanía, ...) y la lectura de un manifiesto en la celebración del Día Contra la Discriminación Racial.



El **catálogo de actividades antirumores del Ayuntamiento de Barcelona** ofrece actividades de sensibilización y educación ciudadana para desmontar y reflexionar sobre los rumores, prejuicios y estereotipos que dificultan la convivencia intercultural y la cohesión social. Toda la oferta se pone a disposición, gratuitamente, de entidades o centros educativos. Una de las actividades es un teatro fórum **Yo no soy racista, pero...** cuyos objetivos son: trabajar las actitudes islamóforas presentes en la ciudad, darse cuenta que los rumores escapan a percepciones negativas y dificultan la convivencia; conectar al público con las experiencias vividas respecto a la diversidad cultural y promover la participación del público para crear una reflexión grupal de las propias actitudes y estereotipos respecto a los 'otros' para deconstruirlos. Se trabaja sobre los siguientes temas: la vivencia del miedo y de sentirse la amenaza; la mala información, creer cosas falsas lleva a tener miedo, y el miedo puede llevar a tener comportamientos racistas; los conceptos de generalización, estereotipos y prejuicios; asertividad y otras herramientas comunicativas para poder rebatir eficazmente rumores sobre las personas de diferentes contextos culturales.

Divercinema es una propuesta del Ayuntamiento de València que tiene como finalidad la educación en valores universales de convivencia y la prevención del racismo y la xenofobia utilizando como recurso didáctico la empatía que proporciona el lenguaje cinematográfico:

- **AULACINE**: exhibición de una película para grupos educativos (secundaria, ciclos formativos y universidades populares) y aportación de guías didácticas para que el profesorado pueda profundizar con trabajo en el aula antes y después del visionado.
- **VIDEOCRACIÓN**: taller de creación audiovisual con la finalidad de realizar cortos sobre una temática relacionada con las migraciones, realizado en colaboración con el alumnado de los ciclos formativos superiores de audiovisuales del Colegio Juan Comenius. El producto final es utilizado para la actividad "Realidades Migratorias" incluida dentro del proyecto la "Xarxa Apuja el To contra el Racisme", en las que a través de una serie de materiales audiovisuales y testimonios reales se pretende fomentar el pensamiento crítico y sensibilizar sobre las consecuencias del racismo.

En el caso de las películas, existen diferentes recursos⁵ disponibles y ejemplos de actividades como el **programa BOSA!**, que se ofrece desde el área de inmigración del Ayuntamiento de Bilbao a los centros escolares y con el cual, por medio del cine, pretende sensibilizar en valores de respeto y convivencia. [Accede aquí al programa.](#)

Otro ejemplo sería la organización del **concurso jóvenes antirumores**, donde los y las jóvenes tienen la oportunidad de reflejar por medio del arte y de recursos audiovisuales su visión de la convivencia intercultural, cómo lograrla, cómo nos beneficia, y lo que nunca se debería permitir: qué esperan de la otra persona, qué creen que la otra persona espera, cómo lograr una relación respetuosa, etc. Estos y estas jóvenes habrán trabajado previamente en las escuelas o centros juveniles dinámicas antirumores. Los grupos ganadores asistirán a la Cumbre Juvenil Antirumores. Algunos videos están disponibles [aquí](#) y [aquí](#).

👁️ Algunos recursos interesantes por Angelica Dass.

- Ted talk: La belleza del color de la piel humana. [Accede al video aquí.](#)
- Aprendemos Juntos (BBVA): ¿De qué color es un lápiz de color carne?. [Accede al video aquí.](#)

⁵ Algunos ejemplos más [aquí](#).

B) Fomentar el pensamiento crítico y la auto-reflexión

Es probablemente la pauta más transversal e importante de las acciones dirigidas hacia los y las estudiantes. La reflexión crítica de los sentimientos y pensamientos que ocurren naturalmente a través de las acciones es una oportunidad pedagógica. En toda actividad debe haber un espacio para hablar abiertamente de lo que ha generado internamente en los y las estudiantes, en el cual el profesor o la profesora deberá ejercer un rol de mediación. De esta manera, los y las estudiantes comenzarán a aprender cómo gestionar la ambigüedad o incomodidad que a menudo generan los encuentros interculturales. En cualquier acción que se lleve a cabo, es fundamental que se cree un espacio de reflexión crítica que permita al alumnado conocer y explorar sus propias identidades culturales y los sentimientos y pensamientos que experimentan en los encuentros interculturales.

El Consejo de Europa ha elaborado dos herramientas educativas a través de la cual los profesores y profesoras puedan facilitar dicha introspección. Estas herramientas proporcionan al alumnado secuencias estructuradas de preguntas que están diseñadas para canalizar y profundizar progresivamente su pensamiento sobre sus encuentros interculturales, sobre sus reacciones a esos encuentros y sobre su propio posicionamiento cultural.

► La Autobiografía de Encuentros Interculturales apoya la reflexión crítica sobre los encuentros cara a cara que implican la comunicación con otros actores culturales.

► La Autobiografía de los Encuentros Interculturales a través de los Medios Visuales apoya la reflexión sobre las imágenes de otras culturas que se han encontrado en medios visuales como la televisión, el cine, los periódicos y las revistas.

Hay dos versiones de cada herramienta en función de la edad del alumnado: una para estudiantes de entre 5 y 11 años y otra de 11 años en adelante. Su uso ha demostrado tener efectos positivos tanto para la experiencia de aprendizaje del profesorado como del alumnado en lo relativo a su conciencia intercultural, autoconciencia y capacidad de tomar perspectiva. En estos momentos, una tercera herramienta está en desarrollo, y pretende apoyar la reflexión crítica de los y las estudiantes sobre los encuentros interculturales que han tenido lugar a través de las redes sociales. Las tres herramientas están diseñadas para ser utilizadas durante un curso académico.

El Ayuntamiento de Fuenlabrada pone a disposición de los centros educativos (primaria, secundaria y formación profesional) un catálogo de actividades antirumores. En concreto, la actividad '**Mindfulness y Antirumores**' - las aportaciones del *mindfulness* en la eliminación de los estereotipos y prejuicios racistas y xenófobos, está dirigida a alumnado de 1º a 4º de la ESO y al profesorado. Entre los objetivos de la acción destaca entender el ciclo de generación de la discriminación racial; conocer una técnica de psicología para tomar conciencia de los propios prejuicios y estereotipos; y aplicar el *mindfulness* para eliminar los propios prejuicios y estereotipos. La sesión, de una hora de duración, la imparte una profesional especializada en migraciones y *mindfulness* y se desarrollará en un aula, con posibilidad de proyectar un vídeo y realizar dinámicas.

Un tipo de actividad para promover la reflexión consiste en realizar una **tarea etnográfica**, en la que se pide a los y las estudiantes que observen algo sobre un determinado grupo sociocultural, o incluso sobre su propia cultura, identidad u origen, y luego se les pide que reflexionen y presenten sus hallazgos a la clase. La reflexión puede ayudarles a pensar críticamente sobre lo que han observado u oído y sobre cómo reaccionaron dentro de la situación. Si la actividad involucra entrevistar a personas, también desarrollarán sus habilidades de escucha activa, toma de perspectiva, tolerancia a la ambigüedad y respeto. El profesorado tendrá un papel mediador importante para ayudar a la hora de abordar las preocupaciones y malentendidos que puedan tener de manera pedagógica.

C) Trabajar la empatía

Las acciones específicas que dirigen la atención al componente emocional en las relaciones interculturales están relacionadas principalmente con la construcción de empatía. **Esta es una habilidad crucial dentro de la inteligencia emocional que permite entender a través del sentimiento qué implica sentirse 'diferente', pertenecer a una minoría, o simplemente gestionar el desconcierto propio de los encuentros interculturales.**

Las simulaciones de juegos de rol ayudan a experimentar de primera mano lo que es ser diferente, ser criticado, o ser marginado o excluido. Estos juegos permiten que el alumnado comprenda que, aunque las personas pueden presentar diferencias superficiales en apariencia o diferencias en creencias y valores, existen muchos elementos comunes y similares y tienen dignidad y merecen respeto. Estos se pueden hacer de muchas maneras, y son perfectos para clases que son más físicas y orientadas al movimiento (baile, educación física, o clases de teatro).

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, el profesorado debe estar siempre atento para no hacer que el alumnado se sienta culpable, ya que este no es el objetivo de la actividad. Se trata más bien de conocer los sentimientos que rodean a los encuentros interculturales, tanto desde la perspectiva de un grupo mayoritario como desde la de una minoría.

Finalmente, es importante dejar espacio para la introspección crítica a través de esta tarea, especialmente en relación con los sentimientos y preguntas que el alumnado pueda tener. Es importante crear un espacio seguro y libre de prejuicios para la discusión de los sentimientos, no sólo para normalizar dicha actividad, sino también para que los y las estudiantes sientan que es humano tener una reacción u otra, y para entenderla mejor.

Un proyecto completo que incluye empatía 360° es 'Jo vaig a l'Escola'. Este proyecto de sensibilización y educación para el desarrollo dirigido a la comunidad educativa de la ONG Cooperación Internacional. El proyecto quiere acercar la realidad de 3 niños procedentes de países empobrecidos o menos avanzados en su realidad diaria en el acceso a la Educación. Consta del siguiente material:

- Guía audiovisual comparativa de la vivencia entre un joven valenciano y un joven libanés desde que acude a la escuela hasta que vuelve a casa.
- Guía didáctica como apoyo al material audiovisual con ejercicios para que los profesores puedan apoyarse en el cumplimiento de los objetivos de sensibilización del proyecto.
- Vídeos y material en 360 como apoyo a las actividades gráficas y audiovisuales para estimular a los y las estudiantes consiguiendo el máximo nivel de empatía entre ambos.
- Corto Documental de la historia de los y las protagonistas para lanzar a través de las redes sociales. Más información, [aquí](#).



La caja de **herramientas que ofrece la EAR de Zaragoza** contiene diversas actividades para trabajar la empatía. Algunos ejemplos son:

› **‘Etiquetas para las latas’** se plantea los siguientes objetivos: motivar la empatía, reconocer el uso de tópicos y estereotipos, cuestionar los estereotipos que aparezcan, cuestionar la relación objeto-persona, reconocer las emociones presentes durante la sesión. La dinámica consiste en repartir entre las personas participantes imágenes de personas y una lata para pegarla a ella. Han de escoger una única imagen, pegarla a la lata e inventar la vida de esta persona (nombre, ocupación, lugar de origen, aficiones, entorno familiar y social). Tras el visionado y posterior debate de vídeos relacionados con la eliminación de prejuicios, se reparten de nuevo las latas procurando no repetir lata y participante, de manera que tengan la oportunidad de crear una nueva vida imaginada. Tras una presentación, vemos si ha cambiado algo de la primera vida imaginada después de las reflexiones sobre los estereotipos.



› **¿Por qué te vas?** es una dinámica que se marca como objetivo motivar la empatía, identificar causas por las que desplazarse del lugar donde se vive, representar el papel de una persona obligada a abandonar el país donde vive y reconocer las emociones presentes durante la sesión. Se debate sobre qué dejamos al marchar (un amor, una familia). Se presenta la exposición “Retratos de una huida” y se debate. La dinámica consiste en abrir una maleta vacía y cada participante anota en un papel lo que se llevaría según estos tres supuestos: irse una semana de vacaciones, tres meses a trabajar o huyendo de una guerra sin saber si se volverá.

› **‘Lo tuyo tuyo, lo mío nuestro’** persigue motivar la empatía, reflexionar sobre el compartir, comparar término igualdad con equidad y reconocer las emociones presentes durante la sesión. se reflexiona sobre el reparto de la riqueza, sobre los términos de igualdad y equidad. Se introduce, además el término de empatía con el visionado de dos vídeos (‘empatía y simpatía’ y ‘el puente’).

Se pueden encontrar más actividades de la caja de herramientas [aquí](#).

› Un recurso interesante de la Fundación Good Planet y UNRIC.

› 7 Billion Others es una serie de vídeos de Yann Arthus-Bertrand. Cada uno de los videos presenta a una sola persona que cuenta al espectador su vida, a menudo en su lengua materna. Se han grabado más de 6.000 entrevistas. El objetivo del proyecto es ayudar a diferentes personas a entenderse a través de la escucha. Accede a los vídeos [aquí](#).

D) Promover dinámicas y espacios de interacción positiva

Retomando la Teoría del Contacto de Allport (1954), el primer tipo de acción va encaminada a encontrar maneras en las cuales el alumnado ‘experimente’ la diversidad cultural. Esta experiencia (o contacto) deberá tener un fin pedagógico, esto es, que **se acompañe del fomento del pensamiento crítico y hagan que los y las estudiantes sean capaces de «individualizar» a las personas de orígenes y culturas distintas, sean conscientes y respeten las diferencias, encuentren las similitudes y experimenten encuentros positivos**. El contacto podrá ser tanto directo como indirecto. El tipo de contacto con mayor potencial es el contacto cara a cara, que puede ser en persona o a través de Internet.

El simple hecho de poner en contacto a estudiantes de diferentes culturas, orígenes, identidades o creencias puede no ser suficiente para reducir los prejuicios. Necesitarán, por lo tanto, cooperar dentro del aula en tareas en las que tienen objetivos comunes y verse con el mismo estatus dentro de la situación de colaboración (por ejemplo, deben tener la misma oportunidad de expresar sus puntos de vista, hacer sugerencias e influir en las decisiones del grupo).

En aquellas escuelas en las que existe diversidad entre el alumnado, ya se producen a menudo estas situaciones de interacción cooperativa. Pero en función del enfoque pedagógico, estas situaciones pueden ser más o menos intensas. En aquellos centros cuyo enfoque pedagógico promueve el trabajo en grupos para trabajar diferentes materias de manera cooperativa, ya estarán propiciando este tipo de interacciones.

Matemáticas Inclusivas - intentando incluir algunas de las recomendaciones del Proyecto INCLUD-ED (2006 – 2011)(*), el CEIP Pablo Picasso en Laredo lleva a cabo unas clases de matemáticas inclusivas donde el aula se organiza en grupos interactivos heterogéneos(**) (en cuestión de género, idioma, motivaciones, nivel de aprendizaje y origen cultural) dinamizados por una persona voluntaria del centro o de la comunidad educativa (incluidas las familias) que facilita la colaboración entre el alumnado. El profesor o profesora coordina el trabajo de las personas dinamizadoras, y es necesario que tanto estas como el alumnado conozcan el funcionamiento de los grupos, sus normas, el objetivo que persiguen y el rol que debe desempeñar cada persona (Elboj y Niemelä, 2010). El método demuestra generar éxito en el aprendizaje de todo el alumnado, mejorar la solidaridad y la convivencia en el aula.

Para más información sobre esta iniciativa, acceda [aquí](#). Para profundizar en torno al concepto de grupos interactivos, recomendamos [esta lectura](#).

(*) El proyecto INCLUD-ED, financiado por el VI Programa Marco de la Comisión Europea, analiza qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos.

(**) Según la perspectiva del aprendizaje dialógico, las personas aprenden gracias a las múltiples interacciones que tienen lugar no sólo entre el alumnado y el profesorado en el contexto de la clase, sino entre éstos y el resto de personas que participan de alguna forma en el centro: voluntarios, personal no docente o miembro de grupos interactivos que conforman tertulias o comisiones mixtas. Por otra parte, el escenario de estas interacciones no es únicamente el centro, sino las familias, los amigos, los comercios, las instituciones deportivas, etc.

Como alternativa al contacto intercultural en el aula -cuando por ejemplo la escuela es culturalmente muy homogénea-, los y las estudiantes pueden encontrarse con personas de otros orígenes culturales de diversas maneras: organizar intercambios o impulsar proyectos conjuntos con otras escuelas de la ciudad que tengan mayor diversidad.

Proyecto **Våga Mötas – Våga Meet** (*Dare to meet*) en Suecia. El proyecto consistió en organizar salidas de dos días en las que participaban alumnos de una escuela muy homogénea culturalmente y con alumnado de familias de clase media sueca, y alumnado de una escuela con mucha diversidad y de un entorno socioeconómico más complejo. El alumnado de los dos centros se mezclaban en las habitaciones compartidas y tenían que superar algunas situaciones complicadas que los responsables del proyecto tenían preparadas. Para solucionarlas, los alumnos tenían que cooperar entre ellos desde una situación de igualdad de estatus (satisfaciendo las condiciones básicas de Allport y su teoría del contacto). Después de la experiencia, se detectó una reducción de los estereotipos y de las generalizaciones, y se generaron relaciones de amistad que a menudo se mantenían en el tiempo. Lo interesante de la experiencia, es que además de influir en las percepciones del alumnado, también se conseguía influir en las percepciones de las familias, sobretodo de las más privilegiadas, rompiendo estereotipos relacionados con el origen y el entorno socioeconómico.

Otro tipo de contacto directo sería a través de Internet, al proporcionar una oportunidad casi ilimitada para acceder a información sobre otras culturas, para comunicarse con estudiantes de esas culturas, y para intercambiar puntos de vista y perspectivas con diversas personas con las que de otra manera nunca podrían conocerse o interactuar en persona. Por ejemplo, [las videoconferencias y las redes sociales pueden utilizarse para proyectos de colaboración entre estudiantes de diferentes países](#) (se presentan, se entrevistan entre sí, discuten temas y completan tareas diseñadas por el profesorado). Las actividades online que utilizan las redes sociales podrían permitir al alumnado desarrollar, entre otras cosas, la apertura, la capacidad de escuchar y de tomar perspectiva, la tolerancia o gestión de la ambigüedad, el respeto por las demás, la capacidad de pensamiento crítico, de comunicación y la comprensión crítica de la cultura y las culturas.

Los ejercicios que enfatizan el aprendizaje cooperativo van más allá de simplemente juntar a estudiantes de diferentes orígenes socioculturales para que trabajen de manera conjunta. Hay que considerar que la ayuda mutua y la cooperación, si se dan con las debidas condiciones, posibilitan un mejor y mayor aprendizaje. La discusión

en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando se enfrentan puntos de vistas diferentes u opuestos, no sólo nos permite aprender cosas nuevas, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya logrados.

Un buen ejemplo para entender una tarea cooperativa de este tipo es el **Jigsaw Classroom o rompecabezas** de Aronson y Patnoe (2011). Este ejercicio implica dividir la clase en grupos de cinco o seis estudiantes. A cada miembro de un grupo se le asigna una información única que luego debe ser compartida con los otros miembros de ese grupo a fin de que el grupo logre su objetivo común. Esto significa que cada miembro del grupo se convierte en igualmente importante y existe una interdependencia entre los miembros, lo que se traduce en una reducción de sus actitudes competitivas y sus actitudes cooperativas mejoran. Este tipo de ejercicios conducen a un aumento de la empatía y las actitudes positivas hacia el resto de estudiantes. Asimismo, los y las estudiantes reducen sus prejuicios cuando los grupos están compuestos por estudiantes de diferentes orígenes socioculturales, identidades o creencias.

Escape Rumours. La metodología de las Escape rooms ofrece una oportunidad muy interesante para promover dinámicas de interacción y cooperación entre los y las participantes. Desde Antirumours Global se está impulsando una iniciativa para evaluar el impacto de las Escape Rumours, que ya se empezó a utilizar en la pasada IV Cumbre Juvenil Antirumores en Madrid. La idea es ofrecer una herramienta online para que pueda utilizarse en contextos muy diversos sin necesidad de una inversión en la adaptación de los espacios (en aulas de centros educativos, en sedes de asociaciones, centros culturales etc.) La iniciativa está pensada especialmente para jóvenes, que a través de su participación en la Escape Rumours puedan tener un primer contacto con el enfoque antirumores, promoviendo el conocimiento, el pensamiento crítico, la empatía y la interacción positiva, a través de superar diversas pruebas que requieren la cooperación entre el grupo para alcanzar un objetivo común, siguiendo los criterios de la teoría de contacto de Allport. Durante el año 2020 se implementarán diversas Escape Rumours en diversos territorios antirumores y se construirá una plataforma online que permita el diseño personalizado de Escape Rumours adaptadas a diferentes temáticas y contextos.

Otro enfoque del aprendizaje cooperativo es el de **discutir colaborativamente o dialogar en busca de consenso**. A través de oportunidades en las que aparecen debates en clase, el profesorado puede pedir a sus estudiantes que participen en un debate en el que deben “debatir para llegar a un consenso” en lugar de “debatir para convenirse”. Se podrá evaluar cuánto escuchan los equipos o los y las estudiantes o si se interrumpen, si negocian o discuten, o si intentan fusionar las diferentes perspectivas o ignoran los posibles puntos de co-creación.

Volviendo a la clasificación de los tipos de contacto, se observa cómo el contacto indirecto también ha demostrado su utilidad a la hora de reducir prejuicios (Vezzali, Stathi, Cadamuro, y Cortesi, 2017). Este tipo de contacto resulta particularmente útil cuando la escuela no cuenta con recursos suficientes o una gran diversidad cultural. Existen tres modalidades de contacto indirecto:

- **Contacto por extensión o extendido.** Este se da cuando sabemos que una persona del ‘propio grupo’ hace amistad con personas de ‘otro grupo’ y tiene efectos similares en la reducción de prejuicios de todo el grupo, aunque no se haya experimentado el contacto en primera persona (Wright, Aron, McLaughlin-Volpe & Rupp, 1997). Una intervención basada en el contacto extendido desarrollado por Cameron, Rutland, Brown y Douch (2006) consistió en leer una serie de cuentos una vez a la semana durante un período de seis semanas a niños y niñas de entre 5 y 11 años. En las historias, se describía la amistad entre compañeros del propio grupo y un niño refugiado. Esta intervención condujo a actitudes significativamente más positivas hacia las personas refugiadas.
- **Contacto imaginario.** Imaginarse interactuando con alguien de un grupo externo. Esto se traduce en pedir a los y las estudiantes que imaginen tener contacto con una persona de un contexto cultural diferente al suyo.
- **Contacto vicario.** Observar a un miembro del grupo interactuando con una persona del grupo

externo. Existen estudios que demuestran que observar una interacción positiva entre individuos pertenecientes a grupos distintos, por ejemplo, en un vídeo, tiene efectos positivos sobre la reducción de los prejuicios (Weisbuch, Pauker y Ambady, 2009) y el comportamiento real (Mallett y Wilson, 2010). El contacto vicario puede ser experimentado a través de los medios de comunicación, de programas o series de televisión. Una opción para utilizar en las aulas es la de crear historias ad hoc que representan a personajes de diferentes grupos que establecen relaciones de amistad.

COMUNIDAD EDUCATIVA

Al presentar a los diferentes agentes a involucrar en una EAR en el ámbito educativo, mencionábamos ya la importancia del entorno más próximo a la escuela. Para llevar a cabo una EAR, recordamos que uno de los criterios fundamentales es contar con una amplia diversidad de aliados y actores clave. Esto debe comenzar con las familias, pero poco a poco es deseable ir más allá e involucrar a otros actores del barrio (asociaciones, centros deportivos, culturales, comercio de proximidad etc.). Finalmente, también debemos estar en contacto con las administraciones públicas y tener en cuenta a los medios de comunicación.

A) Establecer contacto e incidir en la Administración Pública

Uno de los agentes clave con el que deberíamos establecer contacto es la administración pública, ya sea a nivel local, regional o nacional.

Lo primero que debe averiguar el centro o el AMPA es si en su municipio se está implementando una Estrategia Antirumores, para, a partir de aquí, colaborar en la realización de actividades conjuntas y [formar parte de la Estrategia a nivel de ciudad](#). Contar con el apoyo de la administración local será clave para, entre otras cuestiones, conseguir un mayor impacto en las acciones y contar con más recursos. Además, formar parte de una Red Antirumores existente (por ejemplo, en la comisión de educación, o en un grupo de

trabajo de juventud) será un proceso de aprendizaje importante que se podría trasladar al centro a la vez que se fortalecen las relaciones con la comunidad.

Además, y en la línea del objetivo estratégico de influir en la agenda política educativa, las escuelas (en red o a través de la administración pública más cercana) deberán realizar [acciones de incidencia para poner en valor de la importancia de la reducción de prejuicios y la prevención de la discriminación](#).

Algunos de los territorios que han puesto el foco en el ámbito educativo en sus Estrategias Antirumores son Cartagena, Santa Coloma de Gramenet, Logroño, Zaragoza, Bilbao, Castellón, Tenerife, Fuenlabrada y Getxo.

El II Plan de Convivencia Intercultural del [Ayuntamiento de Logroño](#) tiene entre sus retos la construcción de una "Ciudad Educadora". En esta línea, tiene programada la realización de actuaciones en los centros educativos de la ciudad. El proyecto "Gradúate en Convivencia- Escuelas libres de rumores" tiene las siguientes líneas de actuación: 1) Trasladar a los centros educativos el interés y el compromiso por la construcción de la convivencia intercultural. 2) Realizar un proyecto destinado a Educación Primaria, generando diálogo en torno a la convivencia, que tenga impacto tanto en los centros educativos como en la ciudad. 3) Invitar a participar de un acto conjunto para celebrar el Día Escolar de la No Violencia y la Paz.

La estrategia antiRumores del [Ayuntamiento de Bilbao](#) se compone de varias líneas de intervención, siendo una de ellas la intervención con personas jóvenes, dentro de la cual se trabajan tres grandes ámbitos: escuelas, gaztegunes, actividades de ocio y tiempo libre para infancia y jóvenes. En los centros escolares la acción se plantea tanto para el alumnado como para la comunidad educativa, realizando acciones puntuales y curriculares. Algunos ejemplos son: el seminario sobre Educación Intercultural dirigido a la comunidad educativa; el taller de radio para el alumnado de Secundaria; introducir como elemento clave del proyecto educativo del centro su identificación como escuela que reconoce la diversidad cultural basada en el respeto y la tolerancia y que el centro escolar celebre algún hito relacionado con la diversidad cultural.

El **Ayuntamiento de Barcelona** ha organizado un ciclo sobre Educación Intercultural en el Espai Avinyó donde se ha debatido, en torno a 4 mesas redondas, sobre las diferentes visiones y retos compartidos en la aplicación de una educación intercultural por parte de jóvenes profesionales que trabajan en el ámbito educativo, las familias, los y las docentes y el alumnado de secundaria de Barcelona. Por ejemplo, ¿qué piensa el profesorado de la aplicación de la educación intercultural en los centros? ¿Qué está haciendo el sistema educativo para atenuar las desigualdades sociales que lo atraviesan? Desde la experiencia de el alumnado, ¿cómo evalúan al profesorado y a los centros en su tarea de construir una escuela plural, inclusiva y equitativa? Más información [aquí](#) y [aquí](#).

La Xarxa Apuja el To contra el Racisme es un programa del Área de Convivencia Intercultural del Servicio de Cooperación al Desarrollo y Migración del **Ayuntamiento de València**, que se desarrolla en colaboración con cinco entidades de iniciativa social y 33 centros educativos de infantil, primaria, secundaria y ciclos formativos del municipio. Desde esta red se pretende comprometer a los centros de enseñanza de la ciudad en la participación activa contra las actitudes racistas, xenófobas y en favor de la convivencia intercultural, y ello tanto para impregnar la función educativa hacia su alumnado como para gestionar la convivencia de sus comunidades educativas.

La Xarxa ofrece dos modalidades de participación: 1) participar en las actividades a través de la oferta educativa destinada a todos los centros educativos de la ciudad; 2) adherirse a la Xarxa, a través del compromiso del Consejo Escolar. En este caso se ofrece: apoyo y orientación ante situaciones de discriminación racista, xenófoba y promoción de la convivencia intercultural; actividades y talleres de prevención de racismo y xenofobia y promoción de la convivencia intercultural; acciones de formación a la comunidad educativa, AMPAS y a los agentes de mediación del centro; apoyo y orientación a los centros sobre la organización de acciones.



B) Involucrar a la comunidad cercana

Sobre la base de la participación y la vinculación con el entorno como mecanismo necesario para mejorar el aprendizaje, necesitaremos fomentar la participación de la comunidad en los centros educativos y la participación de la escuela en la comunidad. **Una manera para generar vínculos con la comunidad es a través del establecimiento de acuerdos con agentes y organizaciones externas o la implicación en proyectos de carácter cultural y social.** Estos proyectos requieren que los y las estudiantes participen en actividades organizadas que beneficien a la comunidad más allá del centro educativo, y que las actividades refuercen y complementen lo que se ha aprendido en el aula.

Otro ejemplo de colaboración es que personas de orígenes socioculturales diversos pueden ser invitadas a la escuela para hablar de diversas temáticas y participar en actividades y que los y las estudiantes puedan debatir con ellas y entrevistarlas utilizando preguntas preparadas de antemano.

Además, el alumnado puede visitar organizaciones, equipamientos culturales, centros cívicos, asociaciones sociales etc. en su vecindario, y también puedan entrevistar a miembros de la comunidad en sus propios entornos y realizar actividades de voluntariado.

Por último, es importante señalar que **los y las estudiantes pueden (y deben) ser agentes activos** y no únicamente reactivos, de algunas de las intervenciones planteadas. En este sentido, el alumnado podría diseñar una campaña de sensibilización dirigida a vecinos y vecinas del barrio.

En cualquier caso, posteriormente a cada actuación sería necesario que los y las estudiantes reflexionen críticamente sobre estas experiencias.

[REC]Fugiades. El proyecto está organizado por la ONG Justicia i Pau y la entidad La Bretxa, con la metodología de aprendizaje servicio, y tiene el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona. La propuesta educativa [Rec]Fugiades está a disposición de cualquier escuela de la ciudad, y durante el curso 18/19 ha sido el alumnado del Colegio Mare de Déu dels Àngels el que ha participado en el proyecto para entender qué representa ser una persona refugiada y al mismo tiempo sensibilizar al vecindario de los barrios de la Sagrera y Sant Andreu.

A través del contacto con personas refugiadas y de una base teórica sobre el fenómeno de las migraciones, pudieron empezar a reflexionar sobre cómo sacudir la conciencia de los vecinos y vecinas. Este trabajo de comunicación social se ha plasmado en una serie de videoclips, cortometrajes, fotografías, poemas, entrevistas y raps.

Este proyecto combina diferentes criterios, como la promoción de la empatía, el pensamiento crítico y la auto-reflexión y la sensibilización. Es, además, una iniciativa promovida desde las entidades y con el apoyo del Ayuntamiento para trabajar en Centros Educativos. Sitúa a los y las jóvenes como agentes de cambio en la comunidad para fomentar la interculturalidad, sensibilizando desde su perspectiva a los vecinos y vecinas del distrito de Sant Andreu, en colaboración con diversas entidades.

Más información [aquí](#).



Referentes en lo talleres de prevención 'Antigitanismo' en la EAR de Castelló de la Plana. Con el objetivo de desmontar estereotipos y prejuicios hacia la cultura gitana (antigitanismo) y promover la auto-reflexión y el pensamiento crítico, se organizan talleres dirigidos al alumnado de 5º y 6 de Primaria y 1º y 2º de la ESO para acercar y (re)conocer la cultural gitana a través de debates. Además, y buscando la sensibilización, han asistido a los centros educativos referentes gitanos para impartir charlas en el marco de la campaña #gitan@sdehoy.

Esta iniciativa, dinamizada por el Ayuntamiento de Castellón en el marco de su Estrategia Antirumores, se creó por solicitud de los centros educativos, que pedían "espacios de proximidad libres de prejuicios" donde los propios referentes gitanos y gitanas visitaran los centros de y donde contaran de primera mano su experiencia.

La necesidad de realizar los talleres de prevención de Antigitanismo surge de la evaluación realizada tras los talleres sobre "Historia y cultura gitana" impartidas desde el Negociado de Convivencia Social e Interculturalidad en los tres centros educativos del municipio que cuentan con un mayor número de alumnado gitano. De dicha evaluación se extrae que una mayoría del alumnado gitano no conoce su propia historia. Pese a ello, estos alumnos y alumnas manifiestan estar orgullosos y orgullosas, asumiendo sus propios estereotipos. Ante la opción de rebatirlos, declaran que no les es posible porque «son así». De esta expresión se deduce la falta de recursos para poder cuestionarlos al haberlos interiorizado.

Las bibliotecas son un equipamiento fundamental para promover la cultura y el pensamiento crítico, pero también para facilitar la interacción positiva y la cohesión social. En muchas ciudades las bibliotecas han ido evolucionando hacia espacios que son proactivos a la hora de organizar actividades, desde cuenta cuentos, a todo tipo de debates y diversas dinámicas para conocer y experimentar la diversidad sociocultural del barrio.

En el barrio del Fort Pienc de Barcelona existe una importante comunidad de origen chino, y es el barrio en el que cada año se celebra la Rúa para celebrar el Año Nuevo Chino. Desde hace años, participan en la Rúa muchas entidades de la ciudad, entre ellas algunas vinculadas a la cultura popular local, lo que permite promover la interacción y el intercambio cultural, e ir más allá de una celebración 'segregada' de la comunidad china. La escuela de primaria Fort Pienc, decidió en el 2018 sumarse a esta celebración, aprovechando este evento para organizar unos talleres para el conjunto del alumnado y las familias del centro, que permitiera un acercamiento a la comunidad china, presente en la escuela y en el barrio. Para ello, la AMPA de la escuela impulsó esta actividad a partir de un grupo formado por familias autóctonas y de origen chino, y de la colaboración con diversas entidades culturales de la comunidad china y del barrio. Los talleres tienen lugar el domingo antes de la Rúa y reúnen a más de 200 personas en la escuela. Posteriormente, una delegación de alumnos, familias y profesorado participan en la Rúa con algunos de los objetos y pancartas realizadas en los talleres. De este modo se combinan elementos de conocimiento y reconocimiento de la diversidad con la promoción de la interacción positiva, no únicamente entre el alumnado sino también entre las familias.

En diversos territorios se organizan jornadas abiertas de los centros de culto de las diferentes confesiones presentes en los barrios, para que los residentes puedan entrar y hablar con referentes de las comunidades y conocer de primera mano las actividades que se realizan. Es habitual que algunos centros educativos organicen visitas a estos centros y el alumnado pueda preguntar y debatir con los responsables del centro para conocer mejor la realidad de las diferentes confesiones.

D) Involucrar a las AMPAS

Las familias, entendidas en un sentido amplio y diverso, suponen un proyecto vital de existencia en común con un proyecto educativo compartido, donde hay un fuerte compromiso emocional. Es también un contexto de desarrollo tanto para los hijos e hijas como para las madres y padres y una red de apoyo. [La familia ejerce una influencia considerable en los prejuicios y el comportamiento de los y las más pequeñas](#), tanto para bien como para mal. En este sentido, padres, madres

y docentes deben complementarse y trabajar de manera conjunta si quieren reducir los prejuicios y estereotipos y mejorar la convivencia dentro y fuera de la escuela. En este sentido, atendiendo al desarrollo multifacético de los niños y niñas, las influencias de los distintos agentes socializadores que intervienen en la educación desde diferentes escenarios deberían coincidir en los objetivos, los recursos y los procedimientos educativos que potencian el desarrollo de la personalidad del niño o niña de manera coherente.

[Será necesario, por un lado, capacitar a los padres y madres y, por otro lado, promover su participación en las acciones antirumores del centro educativo.](#) Esta participación deberá llegar al mayor número de padres y madres y en este sentido, las AMPAS deben realizar un trabajo interno para eliminar aquellas barreras que impiden una mayor participación por parte de algunas familias y conseguir que todas las familias sientan el proyecto de la AMPA como suyo.

Ongi Etorri Eskolara (Bienvenidos a la Escuela) es un programa que se lleva a cabo desde 2014 en varios colegios de Donostia-San Sebastián. Su objetivo es colaborar en la inclusión de familias de diversos orígenes, partiendo de la comunidad educativa, así como sensibilizar a todos los agentes escolares sobre las ventajas de la diversidad cultural. El proyecto nació de padres y madres de manera voluntaria y actualmente está financiado por la administración local. El programa consiste en nombrar (voluntariamente) familias mentoras para acompañar a las familias recién llegadas a formar parte de la comunidad local. Por lo general, estas familias tienen a sus hijos e hijas en las mismas aulas y el programa de apoyo de dos años de duración puede incluir actividades escolares y extraescolares/sociales. La interacción y el intercambio de culturas es crucial para el programa, pero el enfoque principal se encuentra en la situación compartida (familias con hijos e hijas en la misma escuela y en las mismas clases). El programa tiene un impacto en el profesorado, el alumnado y las familias.

Ongi Etorri Eskolara también promueve la interacción más allá del centro educativo, y el proyecto realiza diferentes actividades para todas las familias, prestando especial atención a invitar a las familias de origen migrante a eventos locales como la Aste Nagusia (la Semana Grande de Donostia), la Tamborrada o las Hogueras de San Juan. Además, cada dos años se imparte formación a los profesores en materia de competencias interculturales.

Bajo el lema 'Tómate tu tiempo. Comparte tu tiempo', El Banco de la Empatía es el Banco del Tiempo del proyecto **Empathy Site** del colegio La Salle Bilbao, dirigido a toda la comunidad educativa del centro y que buscaba, entre otros objetivos, implicar a las familias y fomentar su participación e interacción con otras familias.

Se trata de una herramienta donde las personas intercambian sus habilidades sin utilizar dinero. En su lugar, se usa el tiempo como moneda de cambio, contabilizando las horas de servicio prestado y recibido. Es decir, un sistema para intercambiar servicios, habilidades y conocimientos por tiempo, en el que la unidad de medida es la hora. Este tipo de intercambios, en el que todo participante es valorado por igual, fomenta las relaciones sociales y de igualdad, revitalizando la vida de la comunidad.

Más información del proyecto [aquí](#).

ACCIONES TRANSVERSALES

A) La confrontación directa de prejuicios y rumores

Hasta ahora la guía se ha centrado en qué hacer para crear el contexto adecuado que promueva el pensamiento crítico y los encuentros interculturales positivos. Estas estrategias deberían tener un efecto positivo hacia la aceptación de la diversidad y la reducción de prejuicios, pero ¿qué sucede cuando un rumor es presentado públicamente por una persona o grupo de personas? O ¿qué pasa si el rumor crea sentimientos de rechazo, enfado o tristeza?

A la hora de contrarrestar rumores, debemos tener en cuenta que el hecho de que se presente información que contradiga un punto de vista es 'desagradable': el cerebro buscará elementos para rechazar esta nueva información. Esto significa que naturalmente tendemos a aceptar la nueva información de acuerdo con nuestra perspectiva de manera acrítica (sesgo de confirmación), un proceso que es inherente a todos los seres humanos. Para empezar, el grupo con el que queremos trabajar necesita sentir que se le está escuchando y que se le reconoce su punto de vista (De Torres, 2018). Para ello, el profesorado deberá, en primer lugar, no culpabilizar desde

una posición de superioridad moral -hay que tener mucho cuidado de no pretender aleccionar con la «verdad» tratando a las personas de ignorantes o racistas-. Ser denotado o denotada con una etiqueta negativa por tener un punto de vista (intolerante, racista, idiota, etc.) por aquellas personas que contradicen esa postura, solo servirá para polarizar la perspectiva con más fuerza.

Se deberá **empezar por reconocer que todas las personas tenemos prejuicios y hemos compartido rumores en alguna ocasión, normalizando y reconociendo las razones por las cuales el alumnado u otros agentes en la escuela tienen estos prejuicios**. ¿Cómo? Compartiendo experiencias donde hemos sido víctimas de un rumor o prejuicio, pero también hemos tenido un pensamiento prejuicioso. Dependiendo de la acción, esto se puede hacer a través de una escucha activa individual o una discusión en grupo.

Finalmente, la 'corrección' de la desinformación no consistirá tanto en presentar la 'verdad', sino en **sembrar la semilla de la duda en aquellos que tienen una perspectiva prejuiciosa**. Los tipos de respuestas podrían consistir en estimular la curiosidad por ver la validez fáctica del prejuicio, analizar los orígenes (racismo, desigualdades sociales, relaciones de poder o estatus, patriarcado, etc.) y consecuencias de dichos prejuicios y consecuencias de esos prejuicios, o resaltar cómo todos y todas podemos ser víctimas de generalizaciones, encontrar puntos en común entre los dos grupos en cuestión, hacer más preguntas sobre por qué pueden sentirse de esa manera e invitarles a reflexionar sobre ello. Aunque es tentador presentar evidencias objetivas de por qué una creencia prejuiciosa es errónea, es mucho más efectivo dejar que el alumnado u otros agentes lo exploren por sí mismo.

La confrontación directa de prejuicios es uno de los elementos clave de toda EAR que exige una actitud proactiva, tanto personal como colectiva. **Confrontar los prejuicios es fundamental para reducir la impunidad, detener la espiral de los rumores, y evitar la normalización de ciertos comentarios, actitudes y conductas**. Esta confrontación puede y debe llevarse a cabo de diversas

maneras y a través de diferentes canales:

- Cara a cara con el profesorado o el alumnado.
- A nivel institucional, a través de declaraciones públicas, para crear consenso.
- Desde la red antirumores, con manifiestos, acciones específicas, etc.
- Impulsando campañas específicas de comunicación o el diseño de estrategias para rebatir los rumores y las narrativas negativas sobre diversidad en las redes sociales.

Las estrategias para rebatir los prejuicios y rumores cara a cara son clave en toda formación de agentes antirumores, porque en ocasiones nuestras reacciones son contraproducentes y nuestra actuación debe ser eficaz. Se presenta igualmente necesaria la [formación del profesorado y de las familias para desarrollar herramientas para la confrontación de los rumores y prejuicios tanto en el aula como en el entorno del centro o en casa.](#)

El **Manual de actividades antirumores para jóvenes** elaborado por el Ayuntamiento de Bilbao presenta una serie de acciones para promover el pensamiento crítico, como es el caso de 'El Rumor'. El objetivo de este ejercicio es el de reflexionar sobre la distorsión de un mensaje que se da por no tenerlo claro. Por lo general, se queda en la memoria aquello que más llama la atención, o lo que se considera más importante. [Accede al manual aquí.](#)

C) Comunicación y difusión

El papel de la comunicación es muy importante en cualquier EAR. No entendemos, sin embargo, la comunicación como una campaña única para desmontar rumores y prejuicios a través de la difusión de datos y argumentos antirumores. La comunicación se muestra importante por diversos motivos:

- Visibilizar y demostrar el compromiso del centro a la hora abordar esta cuestión y generar debate e interés.
- Atraer a un mayor número de personas de perfiles diversos (familias, profesorado, alumnado,

actores sociales...) que podrían estar interesadas en participar en la estrategia (como agentes antirumores, como miembros de la red, etc.).

- Complementar otras acciones para mandar mensajes que promuevan la sensibilización sobre el impacto negativo de los prejuicios y rumores.

Por todo esto, es importante generar un logo de la EAR y otros logos y eslóganes para acciones o campañas específicas, así como productos comunicativos (folletos, cómics, videos, u objetos como vasos, gomas, lápices, etc.) a través de los cuáles reforzar algunos mensajes relacionados con la Estrategia. Además, estos productos se pueden diseñar de manera participativa, convirtiéndose en una 'excusa' para movilizar al alumnado y a las familias a través de talleres creativos y otras acciones de carácter lúdico.

El **Ayuntamiento de Bilbao** en cooperación con la red de Gaztegune de Bilbao y en el marco de su EAR, organizó unos talleres prácticos con jóvenes para la elaboración de **cómics** en relación a la temática Anti-Rumores. Para ello, contaron con el dibujante Pernan Goñi, dibujante de Bilbao.

La escuela de **Fort Pienc** en Barcelona ha iniciado sus pasos hacia el diseño de una Estrategia Antirumores. Con el fin de dar una entidad a la estrategia, han creado un logo con el eslogan «a Fort Pienc esborrem els rumors» que han servido para diseñar puntos de libro, un 'tatuaje' y servilletas. Actualmente están trabajando en otro eslogan para difundirlo a través de los envoltorios sostenible de las meriendas, con el mensaje de «A Fort Pienc reciclem els rumors». Proyecto desarrollado como caso de estudio en el punto 5.



05

Estudios de caso

Estudios de caso



PROYECTO #IORISPETTO EN ITALIA

#IoRispetto es un proyecto financiado por la Agencia Italiana de Cooperación al Desarrollo (AICS) y promovido por Cifa Onlus en colaboración con el Istituto Cooperazione Economica Internazionale (ICEI), Social Community Theater, Amnistía Internacional Italia, Associazione Multiétnica Mediatori Interculturali y los municipios de Palermo, Turín, Milán y Albano Laziale. El proyecto ha contado con el apoyo de Antirumours Global, especialmente en la formación antirumores a actores clave de las diferentes ciudades.

El proyecto se llevó a cabo en varias ciudades italianas entre marzo de 2018 y noviembre de 2019 y tenía por objetivo promover la conciencia cívica y el empoderamiento activo de los y las jóvenes con el fin de lograr una sociedad más inclusiva. En el marco del proyecto, la organización ICEI de Milán, coordinadora italiana de la Red de Ciudades de Diálogo (la red italiana del Programa de Ciudades Interculturales del Consejo de Europa) ha participado especialmente en la puesta en práctica de la Estrategia Antirumores en centros educativos de cuatro ciudades: Milán, Palermo, Albano Laziale y Turín.

En cada ciudad, se ha activado una Red antirumores bajo la coordinación de cada municipio y con la participación de actores. En cada territorio, se organizaron sesiones de formación sobre la Estrategia Antirumores con tres públicos diferentes: los socios y socias del proyecto, el personal de las administración local y los agentes locales de la sociedad civil (profesorado, organizaciones, asociaciones, etc.).

Un total de 15 clases de primaria y el primer ciclo de secundaria (8-13 años) participaron en el proyecto: 3-4 clases por ciudad y provenientes de diferentes contextos y con una composición heterogénea. La selección de las clases fue fruto de la estrecha colaboración con los municipios y con la participación directa, en la medida de lo posible, del profesorado que participó en la formación Antirumores.

En relación a la formación antirumores, se impartieron tres cursos a profesores y profesoras. La formación incluía metodologías de teatro social comunitario, como herramienta para reflexionar sobre la comunicación interpersonal (verbal y no verbal). Cada una de las clases escogió una metodología creativa para transmitir el enfoque antirumores, y las intervenciones fueron diseñadas juntamente con el profesorado y los formadores y formadoras, con el fin de adaptar cada vía de experimentación a las necesidades y requerimientos de los grupos de las clases.

La EAR pone gran atención en el aspecto comunicativo y en cómo cada persona puede contribuir a prevenir la propagación del lenguaje del odio o de una comunicación influenciada por prejuicios. El alumnado pudo así identificar y reflexionar sobre los rumores más frecuentes en su contexto (clase, escuela, barrio) y reelaborarlos en mensajes positivos a través de vídeos, escritura creativa, arte callejero, teatro, cómics, juegos cooperativos e incluso circo social. La respuesta de las clases fue muy positiva y la reflexión sobre estos temas de forma experiencial también ha permitido crear un ambiente relajado en el que cada participante ha encontrado su propia manera de contribuir a



la creación de un producto final. A continuación, presentamos las distintas metodologías utilizadas en los diferentes centros educativos:

- Milán: arte callejero; teatro y comunicación no verbal; video haiku; teatro de los oprimidos
- Turín: escritura creativa y narración de cuentos; comunicación no violenta; educación no formal
- Palermo: teatro; laboratorio de expresión; cómics; juegos cooperativos
- Latium Albanés: actividades recreativas culturales y educativas con fines de socialización; circo educativo y social

Al finalizar cada curso, se organizaron en cada municipio o escuela diferentes eventos. En algunos casos, las clases compartieron su experiencia durante los eventos programados en las festividades de fin de curso, en presencia de sus padres y madres y el resto de estudiantes, proponiendo un momento de reflexión y discusión sobre estos temas. Esto permitió a las clases involucradas promover un mensaje positivo y contar de una manera creativa y entretenida por qué es importante prevenir actos discriminatorios y promover el respeto por la diversidad. En otros municipios, como Palermo o Albano Laziale, ha sido posible organizar un verdadero evento urbano, durante el cual las clases de las diferentes escuelas han podido intercambiar y conocer otras experiencias, recoger y analizar los rumores de la ciudad, fomentar la discusión y la interacción positiva entre las personas, incluso en presencia de las autoridades locales.

Dentro de cada aula, los productos finales han sido creados y concebidos directamente por los y las participantes. A continuación presentamos algunos ejemplos:

- *L'Inventastorie*, una colección de historias anti-rumores. Fue producido por una clase de la Escuela Secundaria Giulio Bonfiglio Palermo, junto con la Asociación LABE.



- Una clase de la Escuela Media Colorni de Milán ha creado un video-haiku sobre el tema de los antirumores y el respeto, junto con los formadores Andrea Robbiano y Davide Bonaldo. El vídeo completo está disponible [aquí](#).
- La clase del Instituto Da Vinci de Turín ha hecho algunos dibujos para decir "¡No a la discriminación y sí al respeto! Los dibujos se colocaron en el aula y en los alrededores de la escuela.
- En el IC Grossi de Milán, junto con el artista callejero Andrea Franzosi, se han creado instalaciones artísticas para recordarnos siempre que «los rumores nos borran».
- Una clase del IC Verdi de Palermo ha inventado un nuevo juego para promover el respeto: The Heroic Cards! El taller fue dirigido por la Asociación GAMES.



CENTRO ESCOLAR LABASTIDA, EN ÁLAVA

El CEIP Labastida cuenta con 80 alumnos y alumnas (32 niñas y 49 niños). Existe poca interacción entre el alumnado y las familias de orígenes socioculturales distintos, y los prejuicios y comentarios despectivos son frecuentes.

El proyecto busca mejorar la convivencia intercultural a través de la puesta en marcha de un proceso de formación y reflexión crítica que permita reducir la incidencia de los rumores que surgen en el centro educativo. Para ello, se plantea el diseño y la implementación de una Estrategia Antirumores (EAR), liderada por el CEIP Labastida HLHI con el apoyo de la Asociación Matiz – Matiz Elkartea, adaptando la metodología Antirumores del Consejo de Europa a las especificidades del ámbito escolar y a las peculiaridades del territorio en el que se enmarca. Con la puesta en marcha de esta estrategia se busca identificar, analizar y debatir con perspectiva crítica y rigurosa, los principales estereotipos, tópicos y falsos rumores que, en relación a los migrantes y la diversidad cultural, circulan en el ámbito educativo.

Para ello se ha llevado a cabo un proceso de formación y reflexión crítica con los distintos agentes educativos desde un enfoque participativo y comunitario. Esta formación ha permitido profundizar, analizar y debatir sobre los principales estereotipos y falsos rumores que circulan en el entorno educativo y que dificultan la convivencia en el entorno escolar. Para ello, se ha llevado a cabo en paralelo, formación específica con profesorado, talleres lúdicos y actividades con el alumnado, a través de dinámicas participativas para trabajar los prejuicios, estereotipos y rumores, y por último, se ha llevado a cabo un proceso de encuentro con las familias, a través de varias reuniones en formato “café tertulia”, donde se ha realizado también un acercamiento a la temática desde una visión más vivencial y cercana, logrando la participación de familias de diversos orígenes.

Sesiones informativas con distintos agentes clave a nivel municipal

Se realizaron distintos contactos con agentes clave de la zona: las técnicas de igualdad y de prevención comunitaria de la Cuadrilla de La Guardia-Rioja Alavesa; el centro de salud del municipio, Cáritas y la asociación “Gao Lacho Drom”. Por otro lado, se establecieron contactos con el Berritzegune (Dpto. Educación del Gobierno Vasco) y la Mesa de Convivencia, que mostraron su apoyo e interés en el desarrollo del proyecto. Fruto de estos contactos se pudieron realizar dos sesiones informativas presenciales. Se mantuvo, asimismo, una reunión con el Responsable de Interculturalidad del Berritzegune con quien se compartieron los principales detalles de la iniciativa, tomando constancia de la idoneidad del proyecto en relación con los planteamientos institucionales. Por último, se hizo una presentación de los avances del proyecto ante la Mesa de Convivencia Municipal, en la cual participó la alcaldesa de la localidad.

Análisis del contexto escolar “antirumor” y elaboración del diagnóstico de partida

En colaboración con el profesorado y las familias se ha podido realizar un somero análisis del contexto escolar y elaborar un diagnóstico informal de partida para detectar los principales rumores que circulan en el ámbito escolar. Con el profesorado se pasaron unos cuestionarios gracias a los cuales se detectaron la presencia de determinados rumores. Con las familias de origen migrante y autóctono se organizaron dos grupos de discusión, uno de ellos con mujeres de etnia gitana y de origen marroquí, para compartir los rumores que circulaban en torno a ellas y sus grupos culturales. Estos encuentros grupales sumados a los resultados obtenidos de los cuestionarios de participación del profesorado facilitaron realizar un diagnóstico informal de partida, teniendo en cuenta la “rumorología” detectada entre las familias y el profesorado.

Formación “antirumor” a la comunidad educativa del CEIP Labastida HLHI

La acción formativa se ha realizado con profesorado y alumnado. El profesorado participó en 4 sesiones formativas antirumores de 2 horas cada una. A través de estas sesiones el profesorado pudo acercarse al tema de las migraciones abordando los estereotipos negativos y prejuicios que dan lugar a los principales rumores en el ámbito educativo. Además, se plantearon estrategias afectivas y comunicativas para poder hacer frente a los rumores.



Se desarrollaron, asimismo, dos acciones formativas con el alumnado del centro escolar. Una primera formación dirigida a los últimos ciclos de primaria para facilitar que los/as menores pudieran diseñar la letra de la canción “Naizena naizelako” (Porque soy como soy), con la participación del conjunto de agentes educativos, y una segunda dirigida a todo el alumnado de primaria. En cada proceso formativo el alumnado recibió dos talleres de carácter lúdico y vivencial para trabajar los estereotipos, los prejuicios y los rumores. La canción “Naizena naizelako”, supone una acción participativa e intercultural en la que se ha utilizado la música como punto de encuentro para la convivencia y el conocimiento mutuo. Esta canción incluye ritmos propios de la cultura euskaldun, flamenca y árabe.

Se puede consultar el video de la canción [aquí](#).



Además, se realizó un importante esfuerzo por dar visibilidad a este video tanto en redes sociales como en medios de comunicación. Por ejemplo, el director del centro educativo fue entrevistado en el programa de radio de la Cadena SER «A vivir que son dos días». La entrevista se puede consultar [aquí](#).

El segundo proceso formativo dirigido al alumnado consistió en 2 sesiones en cada aula de primaria, donde se trabajó con dinámicas lúdicas y participativas aspectos relativos a la generación de estereotipos, prejuicios y rumores, así como el respeto a la diferencia y la convivencia intercultural. Cada sesión duró unos 55 minutos aproximadamente y fueron dinamizadas por dos educadoras del equipo de Matiz, en castellano y en euskera para facilitar la comprensión por parte de todo el alumnado. Se buscó en todo momento que el alumnado pudiera trabajar desde la empatía y el respeto de una forma vivencial.





La participación de las familias

El espacio de encuentro con las familias ha sido el del café-tertulia, que ya existía en el centro. Al ser un espacio abierto e informal, se consideró que podría resultar un lugar muy adecuado para favorecer esa interrelación mixta entre profesorado y familias. En una primera sesión se dio a conocer el proyecto de la «Estrategia Antirumor Educativa», que se estaba llevando a cabo en el centro y se invitó a las familias a formar parte de esta. Partiendo de algo que tienen en común todas las familias y que es «el sueño» de lo que quieren para sus hijas e hijos, se inició un programa de 4 sesiones aunando a una media de 20 personas de diversos orígenes en cada una de ellas. Además, se contó con una representación del profesorado del centro educativo, logrando un espacio mixto para la reflexión.

Durante estas sesiones se pudo concretar y hablar de las preocupaciones comunes de las familias sobre el futuro de sus hijas e hijos y de las dificultades que tienen que ver con el origen de las familias («etiquetas»), profundizando en cómo se vivía esa diferencia respecto a otras personas del municipio. También se puso encima de la mesa la diversidad cultural del centro educativo como una posibilidad de enriquecimiento y aprendizaje en positivo. Para ello, se ha utilizado una metodología de acercamiento informal a los temas a través de preguntas abiertas que iban animando al diálogo y la participación de las familias, logrando un espacio de confianza y reflexión. Las familias han coincidido en valorar de manera positiva este espacio de intercambio e interacción entre ellas, al que se da continuidad en el presente curso escolar.

Este grupo continuará el trabajo realizando un análisis más detallado que dará lugar a la realización de un guión o argumentario formal, ya que hasta ahora se ha tratado de potenciar la relación intercultural del grupo de encuentro, poniendo énfasis en fortalecer la participación.

Diseño de imagen y eslogan del centro

Se realizó un concurso entre el alumnado de los 3 ciclos de primaria para encontrar una imagen y un slogan que fueran atractivos y que representaran a toda la comunidad educativa. Una vez recabados los dibujos que se hicieron en las aulas, fueron visionados por el profesorado y, además, se invitó a las familias a una sesión para elegir el dibujo que mejor representaba la EAR Escolar para el colegio. El slogan que resultó elegido es «No te dejes llevar por la corriente», que acompaña a una imagen en la que dos peces entablan una conversación.

Con el diseño de la imagen y el slogan se crearon diferentes elementos de difusión como tote bags de tela para personas adultas y mochilas de tela infantiles, así como elementos de cartelería como pegatinas, marcadores de libros y cuadernos para el alumnado del centro.





Nuevas acciones

Se está dando continuidad al café tertulia con espíritu antirumor, con el fin de garantizar el enfoque comunitario y participativo de la estrategia. Además, algunas de las propuestas ya previstas para el nuevo curso escolar permitirán trabajar con el alumnado de educación infantil organizando un taller lúdico ad hoc, perfilar un argumentario entre todas y todos y disfrutar con la puesta en marcha de un proyecto artístico y fotográfico siguiendo la experiencia del proyecto Inside Out, del artista francés Jean René y de un taller de 'Arquitectura Neumática', que tendrán su correspondiente reflejo en la actividad de la Fiesta de la Escuela Pública Vasca.

ESTRATEGIA ANTIRUMORES EN LA ESCUELA FORT PIENC DE BARCELONA

El AMPA de la escuela pública de primaria Fort Pienc en Barcelona decidió impulsar una estrategia antirumores para reducir los prejuicios y promover la convivencia en la diversidad. Se creó un equipo impulsor de madres y padres y el primer paso fue capacitarse en los fundamentos básicos de la estrategia. Después se pusieron en contacto con el Ayuntamiento para diseñar una formación de agentes antirumores para un grupo más amplio de madres y padres y el AMPA se sumó a la Red Antirumores de la ciudad. Han empezado a crear su propia red antirumores de Fort Pienc y en colaboración con la dirección de la escuela han programado una primera sesión de capacitación del profesorado.

Para dar impulso y dar una entidad a la estrategia, han creado un logo de la Red Antirumores y otro logo con el eslogan “a Fort Pienc esborrem els rumors”. Estos logos con el eslogan se han utilizado para diseñar puntos de libro que se han repartido en diferentes eventos y actividades del centro. También se ha hecho un “tattoo” y se ha difundido a través de servilleteros. Actualmente están trabajando en otro eslogan para difundirlo a través de los envoltorios sostenible de las meriendas, con el mensaje de “A Fort Pienc reciclem els rumors”.

En el marco de la estrategia antirumores se han llevado a cabo algunas acciones de sensibilización, tanto del alumnado como de las familias. Un ejemplo fue la actividad de payasos antirumores, que forma parte del Catálogo de Actividades Antirumores del Ayuntamiento. En el próximo año está previsto impulsar nuevas actividades de formación y de sensibilización y promoción del pensamiento crítico dentro de las aulas, en colaboración con la dirección de centro y el profesorado.



06

Recursos

Recursos

- **AULA INTERCULTURAL.** Unidades didácticas para el profesorado (Educar contra el racismo y la discriminación; El trabajo cooperativo y la formación de equipos (profesorado) y material para trabajar con el alumnado (aquí).
- **CUADERNO INTERCULTURAL.** Recursos para la interculturalidad y la educación intercultural. Accede [aquí](#)
- **RED DE ESCUELAS INTERCULTURALES.** Claves y experiencias para construir una escuela intercultural. Accede [aquí](#)
- **CRUZ ROJA JUVENTUD.** Recursos didácticos. Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional, Promoción y Educación para la Salud, Intervención e inclusión social, Educación ambiental y sostenibilidad, Perspectiva de género y Participación. Accede [aquí](#)
- **EDUCAIXA.** Recursos para la comunidad educativa. Accede [aquí](#)
- **FUNDACIÓ PAU I SOLIDARITAT.** Proyecto Interactuemos: Materiales didácticos para infantil y primaria, secundaria, docentes y educadores/as. Accede [aquí](#)
- **PAULA.** Espacio web para potenciar el ámbito de la educación para la paz en los centros educativos. Iniciativa conjunta del Instituto de Ciencias de la Educación de la UB y la Fundació Solidaritat. Accede [aquí](#)
- **RECURSOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.** Wiki pensada para compartir materiales (dinámicas, técnicas de grupo y recursos) clasificados por tipo de recurso y contenidos. Accede [aquí](#)

En inglés:

- **BREAKING THE PREJUDICE HABIT.** Este Proyecto de la Universidad Bale State recoge numerosos recursos para trabajar en clase; desde video clips y canciones hasta ejercicios, o podcasts para reducir los prejuicios y la discriminación. Accede [aquí](#).
- **Understanding Prejudice.** Contiene más de 2.000 links a recursos relacionados con los prejuicios. Accede [aquí](#).
- **Intersectional and Privilege Pedagogies.** Página web dedicada a educadores/as que quieran tratar la interseccionalidad, el privilegio y la justicia social. Incluye vídeos y ejercicios para usar en clase. Accede [aquí](#).
- **Speak Up: Opening a Dialogue with Youth About Racism.** Este recurso fue diseñado para facilitar el diálogo sobre identidad, desigualdad y educación. También destaca cómo se debería abordar el tema del racismo en el aula. Accede [aquí](#).
- **Racial Equality Tools.** Contiene un Glosario completo. Accede [aquí](#).
- **ENAR** es una red antirracista paneuropea que combina la defensa de la igualdad y la facilitación de la cooperación entre los actores de la sociedad civil contra el racismo en Europa. Dispone de publicaciones, 'fact sheets', 'toolkits' sobre distintas formas de discriminación (antisemitismo, antigitanismo, islamofobia, etc.). Accede [aquí](#)

OTROS RECURSOS

- Juegos para disolver rumores. Manual actividades anti-rumores para personas jóvenes. Ayuntamiento de Bilbao. Accede [aquí](#).
- Catálogo de actividades antirumores. Xarxa Antirumors de Barcelona pone a disposición de entidades, escuelas y otras organizaciones una serie de actividades para trabajar la reducción de prejuicios y rumores. Accede [aquí](#).
- Guía Didáctica "Ponle Información, Ponle Corazón". SEMI, Programa de Diversidad Cultural de la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Fuenlabrada. Accede [aquí](#).
- Guía para la resolución de conflictos en los centros educativos: autorretratos. Conociéndonos en el instituto. FE-TE-UGT. Accede [aquí](#).
- Juegos para la educación intercultural. Completa guía con actividades dirigidas a trabajar temas como la tolerancia, la empatía, las identidades culturales, los medios de comunicación y la discriminación, etc. Accede [aquí](#)
- Esta es mi escuela. Guía de apoyo para construcción de la convivencia intercultural en los centros escolares. Liga española de la educación y la cultura popular. Accede [aquí](#).
- Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado. Paloma López Reillo. Cabildo Insular de Tenerife, Área de Desarrollo Económico. 2006. Accede [aquí](#).

➤ Guía de recursos de material didáctico para trabajar la interculturalidad. Proyecto Integración. Recursos destacados para la respuesta educativa desde una perspectiva Intercultural. Experiencias y buenas prácticas. Ajuntament de Vila-real. Accede [aquí](#).

➤ Claves de la neurobiología para transformar la educación. Mara Dierssen. Accede [aquí](#).

➤ Técnicas para que los adolescentes aprendan a convertir conflictos en oportunidades. Vídeos, guías para profesores y material descargable. BBVA, colabora con El País y Santillana. Accede [aquí](#).

Superando prejuicios: la historia de Álex y Mohammed. Accede a este vídeo [aquí](#).

En inglés:

➤ Pack de recursos educativos para las escuelas secundarias. Servicio de Juventud de Limerick. Proyecto C4i. Accede [aquí](#).

➤ Who, me, biased? The New York Times. Vídeos breves y dinámicos sobre estereotipos, prejuicios, cómo pensamos y actuamos, o la importancia de la interacción positiva:
- The Life-Changing Magic of Hanging Out. Accede [aquí](#).
- Peanut Butter, Jelly and Racism. Accede [aquí](#).

➤ Experimento: "Blue-Eyed Vs Brown-Eyed". Accede [aquí](#).



Bibliografía

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Aronson, E., y Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (3rd ed.). London, UK: Pinter & Martin.
- Askins, K. (2016). Emotional citizenry: Everyday geographies of befriending, belonging and intercultural encounter. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 41, 515–527.
- Bar-Tal, D. (1996). Development of social categories and stereotypes in early childhood: The case of “The Arab” concept formation, stereotype and attitudes by Jewish children in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 341–370. doi: 10.1016/0147-1767(96)00023-5.
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., y Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Boutte, G., Lopez-Robertson, J., & Powers-Costello, E. (2011). Moving beyond colorblindness in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 39, 335–342. doi:10.1007/s10643-011-0457-x
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children’s intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77, 1208–1219. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x
- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially relevant curriculum. *Equity and Excellence in Education*, 40, 87–96. <https://doi.org/10.1080/10665680601015153>
- Cook, R., y Weaving, H. (2013). *Key competence development in school education in Europe: KeyCoNet’s review of the literature: A Summary*. Brussels, Belgium: European Schoolnet.
- Crisp, R. J., y Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *American Psychologist*, 64(4), 231–240. doi:10.1037/a0014718
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., y Wright, S. C. (2011). *Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review*. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 332–351. doi:10.1177/1088868311411103
- De Torres, D. (2018). *Manual Antirumores*. Consejo de Europa. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Felton, M., Garcia-Mila, M., Villarroel, C., y Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 372–386.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4), 814.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3–10.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Killen, M., Rutland, A., Abrams, D., Mulvey, K., y Hitti, A. (2013). Development of intra- and intergroup judgments in the context of moral and social-conventional norms. *Child Development*, 84, 1063–1080. doi: 10.1111/cdev.12011
- Killen, M. y Stangor, C. (2001). Children’s social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72, 174–186. doi:10.1111/1467-8624.00272
- Levy, S., Lytle, A., Shin, J. y Milligan, J. (2015). Understanding and reducing racial and ethnic prejudice among children and adolescents. In T.D. Nelson (Ed.) *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*, 455–483. Psychology Press: New York.
- Master, A., Markman, E.M. y Dweck, C.S. (2012) Thinking in Categories or Along a Continuum: Consequences for Children’s Social Judgments. *Child Development*, 83, 4, 1.145–1.163. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01774.x
- Nesdale, D., Lawson, M. J., Durkin, K. y Duffy, A. (2010). Effects of information about group members on young children’s attitudes towards the in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 467–482. doi:10.1348/026151009X433321
- Raabe, T. y Beelmann, A. (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences. *Child development*, 82, 6, 1.715–37. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x.
- Sleeter, C. E. (2011). *The academic and social value of ethnic studies. A research review*. Washington, DC: National Educa-

Anexo 1.

Enfoques y teorías sobre la reducción de prejuicios en la infancia y juventud

Resumen basado en el capítulo Understanding and reducing racial and ethnic prejudice among children and adolescents de Levy, S., Lytle, A., Shin, J., & Milligan, J. (2015) en T.D. Nelson (Ed.) Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination, 455-483. Psychology Press: Nueva York.

Enfoque de aprendizaje social

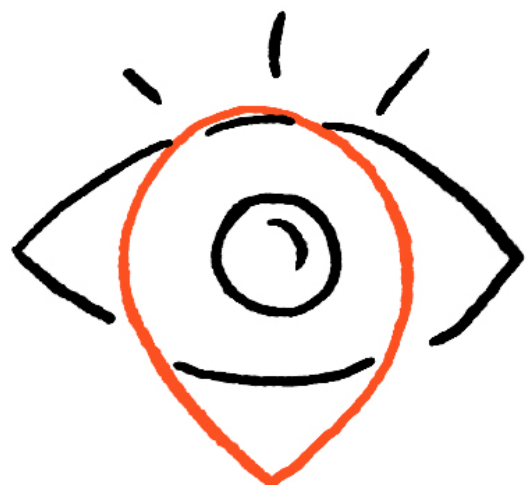
Gordon Allport (1954)

Enfoque de desarrollo cognitivo

Piaget & Weil, (1951) Katz (1973), Aboud (1988), Bigler & Liben (1993)

Enfoque de desarrollo socio-cognitivo

Nesdale, Durkin, Maass, & Griffiths (2004)



Enfoque de aprendizaje social

Gordon Allport (1954)

Según esta teoría, los niños y niñas aprenden los prejuicios observando e imitando a las personas de su entorno, como padres y madres, compañeros y compañeras, profesorado, incluso de los medios de comunicación. Variables como la identificación que los niños y niñas tienen con sus madres y padres contribuyen al grado en que el prejuicio explícito e implícito de éstos influye en el de sus hijos e hijas. Otra variable que puede influir es la medida en que los padres y madres transmiten explícitamente sus actitudes. A veces, los padres y madres no discuten temas relacionados con el origen étnico o racial con sus hijos e hijas por temor, pero la evidencia sugiere que es mejor estrategia hablar abiertamente sobre estos temas. Los niños y niñas también pueden aprender los prejuicios de los adultos de manera implícita, por ejemplo, a través de la comunicación no verbal entre sus padres y madres y una persona de un grupo diferente. Otra variable de influencia son los y las compañeras de su entorno (vecindario, aula).

Este enfoque se materializa en intervenciones de educación multicultural, que incluye la educación antirracista y para la empatía. La teoría de la educación multicultural sugiere que los prejuicios se desarrollan por la falta de conocimiento y comprensión de los diversos grupos. Así, a través del aprendizaje sobre grupos diversos y sus experiencias, los individuos entenderán y respetarán otras culturas, aumentando así las actitudes positivas

hacia las personas de otros orígenes raciales y étnicos. Por ejemplo, la educación antirracista se enfoca en cómo los prejuicios se derivan en parte de la falta de conciencia y comprensión de la historia y las raíces de la desigualdad. Por lo tanto, la enseñanza antirracista implica enseñar sobre la discriminación y las desigualdades raciales y étnicas y señalar las fuerzas que mantienen el racismo. Esto puede aumentar la empatía hacia los grupos discriminados y, al mismo tiempo, desalentar el racismo en el futuro. La educación antirracista puede proporcionar las habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales necesarias para identificar y contrarrestar los prejuicios. Por su parte, la educación para la empatía pretende trabajar las experiencias emocionales con los prejuicios motivando a las personas a sentir la marginación o discriminación como si fuera propia.

Estos enfoques están interconectados y pueden ser adoptados por los centros escolares de manera coordinada. En este sentido, el profesorado debe tener cuidado de no exagerar las diferencias entre los grupos.

Teoría del contacto intergrupar: cómo las interacciones directas entre diferentes grupos pueden facilitar el desarrollo de actitudes y relaciones positivas. Para facilitar el contacto positivo se deben cumplir cuatro criterios: (1) el contacto debe ser individualizado; (2) debe ser de tipo cooperativo (en lugar de competitivo); (3) el ambiente debe proporcionar o promover la igualdad de condiciones entre las personas que interactúan; (4) la interacción positiva entre grupos debe estar respaldada por autoridades o instituciones tales como el profesorado en el aula. Estas interacciones promueven amistades intergrupales, que son ingredientes clave en el desarrollo de actitudes intergrupales positivas a lo largo del tiempo.



Enfoque de desarrollo cognitivo

Piaget & Weil (1951) y aplicado por Katz (1973), Aboud (1988), Bigler & Liben (1993)

Este enfoque se centra en el desarrollo de las capacidades cognitivas, así como de las capacidades sociales y emocionales interconectadas. Por lo tanto, según este enfoque, las actitudes de los niños y niñas hacia los grupos raciales y étnicos están influenciadas por su capacidad de pensar en la información del grupo de manera compleja y pone de relieve las limitaciones sociales, cognitivas y emocionales relacionadas con la edad que contribuyen a los niveles generalmente más altos de prejuicio entre los más pequeños. Este enfoque resalta, además, las habilidades de desarrollo que los niños y niñas adquieren con la edad (alrededor de los 7 años) y que permiten una visión menos rígida y exagerada de los grupos y sus miembros (una vez que sus sistemas cognitivos maduran, los niños y niñas pueden reconocer las similitudes entre los grupos y las diferencias dentro del mismo grupo, es decir, ven a las personas como individuos) y, por lo tanto, apoyan los puntos de vista y conductas menos prejuiciosos.



Enfoque de desarrollo socio-cognitivo

Nesdale, Durkin, Maass, & Griffiths (2004)

La teoría del desarrollo de la identidad social se centra en el papel fundamental de las numerosas identidades sociales de las personas (género, nacionalidad, clase social, origen étnico), que se vuelven prominentes en diferentes situaciones y tienen un impacto en el juicio social y el comportamiento. Destaca el papel del contexto en la obtención de una o más identidades sociales por encima de las demás y, por lo tanto, destaca la interacción entre la persona y la situación. Este enfoque propone que los prejuicios raciales y étnicos son el resultado de un proceso de desarrollo en 4 fases que comienza en las primeras etapas del desarrollo:

1) las cogniciones étnicas de los niños y niñas son indiferenciadas, porque los niños muy pequeños no son relativamente conscientes de la pertenencia a un grupo étnico y no pueden identificarse a sí mismos ni a los demás en función de su origen étnico.

2) Conciencia étnica, cuando los niños y niñas desarrollan habilidades de identificación étnica.

3) A los 4 o 5 años, los niños y niñas desarrollan preferencia étnica, en la cual muestran preferencia por su grupo étnico, sin rechazo étnico fuera del grupo. Se cree que la preferencia por los grupos surge debido al desarrollo de sus niveles de autoestima, lo que les motiva a verse a sí mismos y a su grupo social positivamente.

4) A partir de los 6 años los niños y niñas siguen prefiriendo su grupo étnico y pueden empezar a rechazar a los grupos étnicos externos, posiblemente con el fin de aumentar o mantener su autoestima. El grado en que los niños y niñas exhiben prejuicios étnicos está determinado por (1) la fuerza de la identificación de los niños y niñas en los grupos étnicos; (2) las normas de expresión de prejuicios de su grupo; (3) la presencia de conflictos entre grupos; (4) el conocimiento sobre

el grupo externo; y (5) el nivel de aceptación o rechazo por parte de sus 'iguales'. Hay evidencia de que el contexto cultural más amplio puede afectar las actitudes dentro del grupo: en un contexto que favorece al propio grupo, el favoritismo dentro del grupo puede surgir en ausencia de la identificación dentro del grupo (Bennett, Lyons, Sani, and Barrett, 1998).

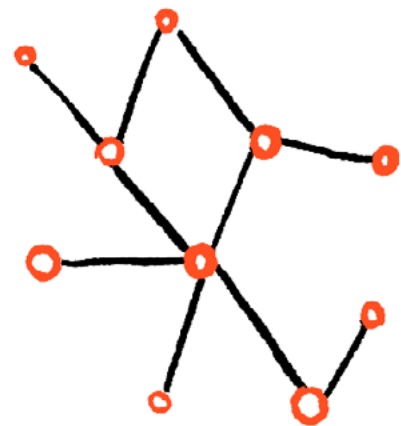
Modelo de Desarrollo de Dinámicas de Grupos Subjetivos (Abrams, Rutland, Cameron, and Marques, 2003) se centra en la comprensión de los procesos por los cuales los niños y niñas pueden favorecer al grupo externo o a menospreciar al propio grupo en el contexto de la exclusión e inclusión social. Este enfoque se centra tanto en los procesos intergrupales (evaluaciones del grupo en su conjunto en comparación con el grupo externo) como en los procesos intergrupales (evaluaciones de los miembros individuales tanto del grupo interno como del grupo externo). El contex

Modelo de Desarrollo de Dinámicas de Grupos Subjetivos (Abrams, Rutland, Cameron, and Marques, 2003) se centra en la comprensión de los procesos por los cuales los niños y niñas pueden favorecer al grupo externo o a menospreciar al propio grupo en el contexto de la exclusión e inclusión social. Este enfoque se centra tanto en los procesos intergrupales (evaluaciones del grupo en su conjunto en comparación con el grupo externo) como en los procesos intergrupales (evaluaciones de los miembros individuales tanto del grupo interno como del grupo externo). El contexto, las características de los miembros individuales del grupo en relación con las normas del grupo, también impulsa las actitudes grupales de los niños y niñas más mayores. Las investigaciones demuestran que, con la edad, los niños y niñas no utilizan simplemente la pertenencia a una categoría cuando juzgan a los miembros del grupo.

El Modelo de Dominio Social (Killen et al., 2002; 2007; Killen, Mulvey, & Hitti, 2013) destaca la necesidad de estudiar el contexto, pero también de centrarse en el razonamiento que los niños y niñas aportan a los contextos intergrupales. El juicio social de los niños desde una edad temprana es específico del contexto e influenciado por tres tipos de razonamiento: moral (justicia, derechos, bienestar), social-convencional (tradiciones, reglas, normas, asegurar el funcionamiento del grupo), y psicológico (elección personal). Algunos estudios encontraron que casi todos los niños y niñas y adolescentes pensaban que excluir a un niño o niña de la escuela por motivos raciales o étnicos era moralmente incorrecto. Sin embargo, cuando el contexto era multifacético -por ejemplo, cuando los niños o niñas conocían las cualificaciones de un niño estereotipado y de uno no estereotipado que quería unirse a un club o grupo-, usaban razones sociales convencionales (por ejemplo, el funcionamiento del grupo) además de razones morales para excluir del club a algunos niños y niñas de distintos orígenes raciales y/o étnicos.

La Teoría del Desarrollo Intergrupar (Bigler & Liben, 2006, 2007) especifica que los sesgos intergrupales se desarrollan si una dimensión social adquiere importancia psicológica y ésta está influenciada por la percepción del grupo, su tamaño desigual, las 'etiquetas' en torno a la pertenencia al grupo y la segregación implícita. Estos cuatro factores caracterizan el tratamiento que la sociedad da al origen étnico, por lo que se supone que los niños y niñas ven este origen como una dimensión importante en la que las personas varían. El desarrollo de los prejuicios raciales se ve incrementado por factores como el pensamiento esencialista sobre la raza y la etnicidad y se mantienen gracias a factores exógenos (por ejemplo, los modelos estereotípicos) y factores endógenos (por ejemplo, la autoestima, el desarrollo cognitivo).

Perspectiva de desarrollo social de las teorías legas (Levy et al., 2005, 2011): La evidencia existente sugiere que las teorías legas o del sentido común, es decir, las teorías que la gente usa en su día a día para explicar lo que sucede en su entorno social sirven como marcos de referencia que influye en la percepción, interpretación de información y predicción de eventos y, en consecuencia, también las elecciones y comportamientos de las personas. Un ejemplo sería la ética protestante en torno al trabajo. Esta perspectiva pone de relieve el papel que desempeñan las características personales, además del contexto, en la interpretación que los niños y niñas reciben de sus entornos y que, por lo tanto, ayudan a moldear el uso de estas teorías o ideologías para apoyar el prejuicio o la tolerancia.



Anexo 2.

Competencias

Interculturales

El Consejo de Europa ha elaborado, en el marco del proyecto *Competences for Democratic Culture*, un [Marco de Referencia de Competencias para una Cultura Democrática](#), con el objetivo de facilitar a educadores y educadoras la planificación educativa para empoderar al alumnado a convertirse en personas autónomas, respetuosas y democráticas equipándoles con competencias necesarias para la democracia y el diálogo intercultural.

Una competencia intercultural es la habilidad de movilizar y poner en práctica (seleccionar, activar, organizar y coordinar) recursos psicológicos relevantes (aplicados a través del comportamiento) para dar una respuesta apropiada y efectiva a las demandas, retos y oportunidades que presentan las situaciones interculturales. La competencia se entiende como un proceso dinámico: la adapta-

ción apropiada y efectiva implica un auto-control constante de los resultados del comportamiento y de la situación, esto es, se puede modificar el comportamiento si la situación así lo requiere. Dicho de manera simple, una competencia intercultural es el conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y de comportamiento que conducen a una comunicación efectiva y apropiada con personas que pertenecen a otros 'sistemas culturales'.

El modelo¹ del Marco de Referencia describe 20 competencias que incluyen no solo habilidades y conocimientos, sino que también abarca valores y actitudes interculturales y democráticos. Barret (2018)² extrae 14 de esos 20 componentes, que considera necesarios para la competencia intercultural.



¹ Más información en : Consejo de Europa (2016), Competencias para la cultura democrática: vivir juntos como iguales en sociedades democráticas culturalmente diversas: www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture

² Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>

VALORES

- › **Valorar la dignidad humana y los derechos humanos.** Reconocimiento de que todas las personas comparten una humanidad común y tienen la misma dignidad, independientemente de sus afiliaciones culturales, estatus, habilidades o circunstancias particulares. Las libertades fundamentales siempre deben ser defendidas a menos que socaven o violen los derechos humanos de otros. Defensa del carácter universal e inalienable de los derechos humanos, que además deben ser siempre promovidos, respetados y protegidos.
- › **Valorar la diversidad cultural,** el pluralismo de opiniones, visiones del mundo y prácticas **es un activo** para la sociedad. Todas las personas tienen derecho a ser diferentes y a elegir sus propias perspectivas, creencias y opiniones, así como a respetar las de otras personas, a menos que estén dirigidas a socavar los derechos humanos y las libertades de los demás. Se debe escuchar y dialogar con aquellas personas que son percibidos como diferentes.

ACTITUDES

- › **Apertura a la alteridad cultural y a otras creencias, cosmovisiones y prácticas.** Sensibilidad hacia la diversidad cultural y voluntad para cuestionar la “naturalidad” de la propia visión del mundo, creencias, valores y prácticas. Curiosidad e interés en descubrir y aprender sobre otras orientaciones y afiliaciones culturales y otras visiones del mundo. Disposición emocional para relacionarse con otras personas que son percibidas como diferentes y a buscar o aprovechar las oportunidades para cooperar e interactuar con aquellas que tienen afiliaciones culturales diferentes a las propias, en una relación de igualdad.
- › **Respeto.** Consideración y estima positiva a otras personas como iguales que comparten una dignidad común y tienen exactamente el mismo conjunto de derechos humanos y liber-

tades independientemente de sus afiliaciones culturales, creencias, opiniones y estilos de vida particulares o prácticas.

- › **Eficacia.** Capacidad de comprender los problemas, de hacer juicios y de seleccionar los métodos apropiados para llevar a cabo las tareas; de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar unos determinados objetivos, y para superar los obstáculos que puedan surgir. Confianza a la hora de afrontar nuevos retos, como entablar un diálogo intercultural.
- › **Tolerancia a la ambigüedad.** Reconocimiento de las múltiples perspectivas e interpretaciones de cualquier situación o asunto y de que la propia perspectiva puede no ser mejor que las perspectivas de otras personas. Aceptación de la complejidad, las contradicciones y la falta de claridad y disposición a tratarla de manera constructiva.

HABILIDADES

- › **Habilidades de pensamiento crítico y analítico.** Desglosar sistemáticamente los materiales que se están analizando y organizarlos de manera lógica. Identificar e interpretar el significado de cada elemento, comparando y relacionando esos elementos con lo que ya se conoce e identificando similitudes y diferencias. Identificar cualquier discrepancia o inconsistencia entre los elementos. Identificar posibles significados y relaciones alternativas para los elementos individuales, imaginar y explorar nuevas posibilidades y alternativas. Comprender y evaluar las preconcepciones, supuestos y convenciones en las que se basan los materiales y ubicarlos dentro del contexto histórico en el que han sido producidos para hacer juicios evaluativos sobre los materiales. Sopesar los pros y los contras de las opciones disponibles, el análisis de recursos y el análisis de riesgos. Reunir los resultados del análisis de forma organizada y coherente para construir conclusiones lógicas sobre el conjunto. Reconocer los propios supuestos y preconceptos que podrían haber

sesgado el proceso de evaluación, y reconocer que las creencias y juicios propios dependen de las propias afiliaciones y perspectivas culturales.

- ▶ **Habilidades de escucha y observación.** Atender no sólo a lo que se dice sino también a cómo se dice y al lenguaje corporal así como a las sutilezas del significado y a lo que puede ser dicho sólo parcialmente o dejado sin decir. Atender la relación entre lo que se dice y el contexto social en el que se dice. Prestar atención al comportamiento de otras personas y retener información sobre ese comportamiento, también a las similitudes y diferencias en la forma en que las personas reaccionan ante la misma situación, en particular las personas que se perciben con diferentes afiliaciones culturales entre sí.
- ▶ **Habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües.** Por un lado, incluye la capacidad de comunicarse de manera clara - esto incluye expresar las propias creencias, opiniones, intereses y necesidades, explicar y aclarar ideas, defender, promover, argumentar, razonar, discutir, debatir, persuadir y negociar. Además, es la capacidad de satisfacer las demandas comunicativas de situaciones interculturales utilizando más de una lengua o una lengua compartida y de reconocer las diferentes formas de expresión y las diferentes convenciones comunicativas (verbales y no verbales) en las comunicaciones empleadas por otros grupos sociales y sus culturas y ajustar o modificar el comportamiento comunicativo

Durante la comunicación se ha de poder expresar un desacuerdo con otra persona de una manera que respete la dignidad y los derechos de esa persona, por ejemplo, haciendo preguntas de aclaración de manera apropiada y sensible en los casos en que los significados expresados por otra persona no son claros o cuando se detectan inconsistencias entre los mensajes verbales y no verbales producidos por otra persona, manejando las interrupciones en la comunicación solicitando repeticiones o reformulaciones de otros, o proporcionando reformulaciones, revisiones o simplificaciones

de las propias comunicaciones incomprendidas. Por último, una capacidad muy valiosa es la de actuar como mediador lingüístico en los intercambios interculturales, incluidas las habilidades de traducción, interpretación y explicación, y de actuar como mediador intercultural ayudando a otros a comprender y apreciar las características de alguien o algo que se percibe que tiene una afiliación cultural diferente a la propia.

- ▶ **Empatía.** Entendemos la empatía como la habilidad en la toma de perspectiva cognitiva (aprehender y entender las percepciones, pensamientos y creencias de otras personas) y afectiva (aprehender y entender las emociones, sentimientos y necesidades de otras personas).
- ▶ **Flexibilidad y adaptabilidad.** Ajustar la forma habitual de pensar debido a circunstancias cambiantes, o cambiar temporalmente a una perspectiva cognitiva diferente en respuesta a señales culturales; reconsiderar las propias opiniones a la luz de nuevas pruebas y/o argumentos racionales; controlar y regular las propias emociones y sentimientos para facilitar una comunicación y cooperación más efectiva y adecuada; superar las preocupaciones e inseguridades sobre el encuentro y la interacción con otras personas que se perciben con diferentes afiliaciones culturales; regular y reducir los sentimientos negativos hacia los miembros de otro grupo con el que el propio grupo ha estado históricamente en conflicto; adaptar el comportamiento de forma socialmente adecuada al entorno cultural imperante; adaptarse a los diferentes estilos y comportamientos de comunicación, y cambiar a estilos y comportamientos de comunicación apropiados para evitar violar las normas culturales de los demás y comunicarse con ellos a través de medios que puedan comprender.

CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN CRÍTICA

- › **Conocimiento y comprensión crítica de uno mismo / una misma**, las propias afiliaciones culturales y de la propia perspectiva del mundo y de sus aspectos y sesgos cognitivos, emocionales y motivacionales; comprender cómo la perspectiva de uno mismo sobre el mundo es contingente y dependiente de sus afiliaciones y experiencias culturales, y a su vez afectan sus percepciones, juicios y reacciones hacia otras personas; conciencia de las propias emociones, sentimientos y motivaciones, especialmente en contextos que implican comunicación y cooperación con otras personas; conocimiento y comprensión de los límites de la propia competencia y experiencia.
- › **Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación**. Por un lado, resulta básico poseer conocimiento de la comunicación verbal y no verbal socialmente apropiada y comprender cómo se relacionan las propias percepciones, creencias y juicios con el idioma o idiomas específicos que se hablan. Entender que las personas que tienen diferentes afiliaciones culturales pueden percibir los significados de las comunicaciones de diferentes maneras e incluso que hay múltiples maneras de hablar en un idioma determinado y una variedad de formas de usar el mismo lenguaje. En esta línea es importante entender el impacto social y los efectos en los demás de los diferentes estilos de comunicación. Destacar por último la comprensión del hecho de que las lenguas pueden expresar ideas culturalmente compartidas de una manera única o expresar ideas únicas a las que puede ser difícil acceder a través de otra lengua.
- › **Conocimiento y comprensión crítica del mundo**.

 - c) **Conocimiento y comprensión crítica de la cultura y las culturas**: cómo las afiliaciones culturales de las personas conforman sus visiones del mundo, percepciones, creencias, valores, comportamientos e interacciones con los demás; que todos los grupos culturales son variables y heterogéneos internamente, no tienen características inherentes fijas, contienen individuos que cuestionan los significados culturales tradicionales, y están en constante evolución y cambio; cómo las estructuras de poder, las prácticas discriminatorias y las barreras institucionales dentro de los grupos culturales y entre ellos funcionan para restringir las oportunidades de las personas desempoderadas; de las creencias, valores, normas, prácticas, discursos y productos específicos que pueden ser utilizados por personas que tienen afiliaciones culturales particulares, especialmente aquellos utilizados por personas con las que uno interactúa y se comunica y que son percibidos como personas con afiliaciones culturales diferentes a las de uno mismo.
 - d) **Conocimiento y comprensión crítica de las religiones**: aspectos clave de la historia de tradiciones religiosas particulares, de los textos y doctrinas clave de tradiciones religiosas particulares, y de los puntos en común y las diferencias que existen entre las diferentes tradiciones religiosas; los símbolos religiosos, los rituales religiosos y los usos religiosos del lenguaje; las características clave de las creencias, valores, prácticas y experiencias de las personas que practican determinadas religiones; el hecho de que la experiencia subjetiva y las expresiones personales de las religiones

pueden diferir de diversas maneras de las representaciones estándar de los libros de texto de esas religiones; de la diversidad interna de creencias y prácticas que existe dentro de cada religión que no tienen características inherentes fijas y están en constante evolución y cambio.

El [Libro Blanco del Consejo de Europa sobre Dialogo Intercultural \(2008\)](#) apuntaba que las competencias democráticas e interculturales no se adquieren de manera automática, sino que necesitan aprenderse y practicarlas. En la guía apuntamos algunas acciones agrupadas en función de quién realiza o recibe la acción. Una manera de hacer esta formación sería fomentando los aspectos cognitivos (formación de conceptos clave en torno a la diversidad, la democracia, los derechos humanos, etc.) y la auto-reflexión así como la parte afectiva (promoviendo la interacción, la cooperación, fomentando la empatía).



Guía Antirumores en el ámbito educativo

diversit.



RECI

Ciudades Interculturales
Ciutats Interculturals
Kultura Arteko Hiriak
Cidades Interculturais



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

