

MARCO DE REFERENCIA DE LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA



Volumen 1

Contexto, conceptos y modelos

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

MARCO DE REFERENCIA DE LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA

Volumen 1

Contexto, conceptos y modelos

Edición inglesa:
*Reference Framework of Competences
for Democratic Culture*
ISBN 978-92-871-8573-0

*Las opiniones expresadas en esta
publicación son responsabilidad de los
autores y no reflejan necesariamente la
política oficial del Consejo de Europa.*

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de esta publicación podrá traducirse, reproducirse o transmitirse, de ninguna forma o por ningún medio, electrónico (CD-Rom, internet, etc.) o mecánico, por fotocopia, grabación o cualquier sistema de almacenamiento o recuperación de información, sin la autorización previa por escrito de la Dirección de Comunicación (F-67075 Estrasburgo-Cedex o publishing@coe.int).

Fotografías: iStockphoto.com

Portada y diseño gráfico:
Departamento de Producción de
Documentos y Publicaciones (SPDP),
Consejo de Europa

Publicaciones del Consejo de Europa
F-67075 Estrasburgo-Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8573-0
(conjunto tres volúmenes)

© Consejo de Europa, abril de 2018
Impreso en el Consejo de Europa

Índice

PRÓLOGO	5
PREFACIO	7
AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DEL MARCO	13
CAPÍTULO 2. DEFINICIÓN Y CONTENIDO DEL MARCO	19
CAPÍTULO 3. LA NECESIDAD DE UNA CULTURA DEMOCRÁTICA Y DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL	23
CAPÍTULO 4. LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRUCTURAS INSTITUCIONALES	27
CAPÍTULO 5. LOS FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DEL MARCO DE REFERENCIA	29
CAPÍTULO 6. MODELO DE LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA Y PARA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL	39
CAPÍTULO 7. DESCRIPTORES – USOS Y FINALIDADES	63
CONCLUSIÓN	69
GLOSARIO DE LOS PRINCIPALES TÉRMINOS	71
LECTURAS COMPLEMENTARIAS	85

Prólogo

Las leyes e instituciones democráticas sólo pueden funcionar eficazmente cuando se basan en una cultura democrática. Para ello, la educación cumple una función primordial. Esas fueron las conclusiones de la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa celebrada en Varsovia en 2005, en la que se encomendó a nuestra Organización “promover una cultura democrática entre los ciudadanos europeos”. Para ello, es esencial garantizar que los jóvenes adquieran los conocimientos, los valores y las capacidades que les permitan ser ciudadanos responsables en sociedades modernas, diversas y democráticas.

Desde entonces, los Estados miembros han emprendido diversas iniciativas a tal fin. Con todo, faltaba un enfoque claro y una visión común de los objetivos de la educación para la ciudadanía democrática. Para salvar esa laguna se ha concebido el presente *Marco de Referencia de las competencias para una cultura democrática*.

Los numerosos atentados terroristas perpetrados en Europa en los últimos años han puesto de manifiesto la urgente necesidad de este tipo de instrumento. La educación es una inversión a mediano y largo plazo que puede prevenir el extremismo violento y la radicalización, por lo que es indispensable comenzar a dar los pasos necesarios. En este contexto, el Modelo de competencias para una cultura democrática (presentado en el Volumen 1 del Marco de Referencia) fue adoptado por unanimidad por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa de 2016 en su 25ª sesión que tuvo lugar en Bruselas.


El Marco de Referencia es fruto de amplias consultas y experiencias piloto en los Estados miembros del Consejo de Europa y en otras naciones. Está basado en principios comunes a nuestras sociedades democráticas. Define las herramientas fundamentales y la comprensión crítica que los alumnos de todos los niveles educativos deben adquirir para desarrollar un sentimiento de pertenencia y aportar sus propias contribuciones positivas a nuestras sociedades democráticas. Este instrumento, compatible con los diversos enfoques pedagógicos, propone un enfoque para la acción común de los sistemas educativos.

La finalidad del Marco es apoyar a los Estados miembros en la creación de sociedades abiertas, tolerantes y multiculturales por medio de la educación. Espero que adopten este instrumento y que lo encuentren útil.

Thorbjørn Jagland

*Secretario General
del Consejo de Europa*

Prefacio

 En qué tipo de sociedad habrán de vivir nuestros hijos en el día de mañana? La respuesta a esa pregunta depende en gran medida de la educación que reciban hoy día.

La educación desempeña un papel esencial en la construcción del futuro y el tipo de mundo que queremos legar a las generaciones venideras.

La democracia es uno de los tres pilares del Consejo de Europa y sus Estados miembros no deberían tener la menor duda de que deberá seguir siendo uno de los fundamentos esenciales de nuestras sociedades en el futuro. Con todo, a pesar de su solidez, nuestras instituciones no pueden funcionar de manera realmente democrática a menos que nuestros ciudadanos tengan plena conciencia no sólo del poder que les da su derecho al voto, sino también de los valores que encarnan nuestras instituciones. Nuestros sistemas educativos y nuestras escuelas deben preparar a los jóvenes para que lleguen a ser personas activas, participativas y responsables: es el mínimo que requiere el buen funcionamiento de nuestras sociedades complejas, multiculturales y en constante evolución. En los albores de la informática cuántica y de la inteligencia artificial es aún más importante que nuestros hijos adquieran los valores, las actitudes, las competencias, los conocimientos y la comprensión crítica que les permitan adoptar decisiones responsables sobre su futuro.

El punto de partida para la elaboración del *Marco de Referencia de las competencias para una cultura democrática* concebido por el Consejo de Europa fue la convicción de que la preparación para la ciudadanía democrática es una de las misiones fundamentales de los sistemas educativos, las escuelas y las universidades. Esa misión supone garantizar que los alumnos conozcan y comprendan los retos a los que se enfrentan y las consecuencias de sus decisiones, y que sepan lo que está permitido y lo que no deben hacer. Ello requiere no sólo que adquieran determinados conocimientos, sino también que incorporen las competencias pertinentes. El Marco se propone precisamente definir esas competencias.

El Marco está dividido en tres volúmenes.

En el primero se presenta el modelo de competencias, elaborado por un equipo multidisciplinario de expertos internacionales, fruto de rigurosos trabajos de investigación y largas consultas. El Marco define 20 competencias que se dividen en cuatro campos (valores; actitudes; habilidades, y conocimientos y comprensión crítica) y van acompañadas de información sobre el proceso de creación del modelo, y la manera más apropiada de utilizarlo.

En el segundo volumen se presenta un conjunto de enunciados, o “descriptores” que definen los objetivos y resultados de aprendizaje correspondientes a cada una de las competencias. La finalidad de los descriptores es ayudar a los educadores a concebir situaciones de aprendizaje que les permitan observar el comportamiento de los alumnos en relación con una determinada competencia. Los descriptores han sido sometidos a prueba por escuelas y profesores voluntarios de 16 Estados miembros.

En el tercer volumen se proponen orientaciones sobre la manera de utilizar el modelo de competencias en seis contextos educativos diferentes. Se añadirán otros capítulos adicionales a su debido tiempo.

El Marco ha sido concebido como un instrumento destinado a inspirar enfoques individuales de la enseñanza de las competencias para una cultura democrática, teniendo siempre presente el objetivo común. Si bien no es obligatorio utilizar los tres volúmenes de una manera determinada, se debe señalar que han sido concebidos como un conjunto coherente, por lo que se recomienda que los educadores se familiaricen con todos los aspectos del Marco antes de tomar decisiones sobre el enfoque personal que habrán de adoptar, en función de sus necesidades y de su contexto particular.

Me siento muy orgullosa de presentar a nuestros Estados miembros este *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática*. Fruto de su gran dedicación y múltiples consultas, es un testimonio de la apertura de miras de sus autores. Espero que muchos de ustedes lo utilicen con el espíritu con el que ha sido concebido, es decir, como una contribución a los esfuerzos destinados a crear la sociedad futura que queremos legar a nuestros hijos.

Snežana Samardžić-Marković

*Directora General de la Democracia
Consejo de Europa*

Agradecimientos

Equipo de autores

El *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática* fue concebido por el Departamento de Educación, en cooperación con los siguientes expertos internacionales:

Martyn Barrett
Luisa de Bivar Black
Michael Byram
Jaroslav Faltýn
Lars Gudmundson
Hillegje van't Land
Claudia Lenz
Pascale Mompoin-Gaillard
Milica Popović
Călin Rus
Salvador Sala
Natalia Voskresenskaya
Pavel Zgaga

Departamento de Educación del Consejo de Europa

Jefe del Departamento: Sjur Bergan

Jefe de la División de Políticas Educativas: Villano Qiriazí

Jefe principal de proyecto: Christopher Reynolds

Asistentes: Mireille Wendling, Claudine Martin-Ostwald

Apoyo y asistencia

El Departamento de Educación del Consejo de Europa desea expresar su especial agradecimiento por el apoyo de las siguientes personas:

- ▶ Josep Dallerès y Esther Rabasa Grau, Representantes Permanentes del Principado de Andorra ante el Consejo de Europa entre 2012 y 2017;
- ▶ Germain Dondelingert, Jindřich Fryč y Etienne Gilliard, Presidentes sucesivos del Comité Directivo de las políticas y prácticas educativas del Consejo de Europa entre 2012 y 2018;
- ▶ Ketevan Natriashvili, Viceministro de Educación, Georgia.

El proyecto para la elaboración del *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática* contó con el apoyo activo y financiero de los ministerios de Educación de Andorra, Bélgica, Chipre, Georgia, Grecia, Noruega y República Checa.

El Departamento de Educación desea asimismo expresar su agradecimiento al Centro Europeo Wergeland y al Instituto Intercultural de Timișoara por su considerable ayuda en materia de formación y proyectos piloto.

Contribuciones

El Departamento de Educación del Consejo de Europa está en deuda con las siguientes personas por sus valiosos comentarios y contribuciones a todo lo largo del proceso de elaboración del Marco de Referencia de las Competencias para una Cultura Democrática:

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Aidan Clifford, Daniel Coste, Que Anh Dang, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel García López, Ralf Gauweiler, Rolf Gollob, Fernanda González-Dreher, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Elene Jibladze, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, Julia Marlier, Guillaume Marx, David Muller, Natia Natsvlishvili, Oana Nestian Sandu, Reinhild Otte, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Monique Roiné, Roberto Ruffino, Florin Alin Sava, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

Por último, el Departamento de Educación quiere expresar sus más sinceros agradecimientos por la dedicación y cooperación demostradas por los numerosos profesores, formadores de profesores y directores de centros escolares que han participado en los proyectos piloto en que se sometieron a prueba los descriptores.



Introducción

El *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática* (en lo adelante, el Marco) está destinado a los educadores de todos los niveles de los sistemas educativos, desde la educación infantil hasta la educación superior, pasando por la primaria y la secundaria, sin olvidar la educación de adultos y la formación profesional. El Marco ofrece un enfoque sistemático para el diseño de una enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias para una cultura democrática (CCD), y de su introducción en los sistemas educativos de manera coherente, exhaustiva y transparente para todos los interesados.

El núcleo del Marco de Referencia consiste en un modelo de las competencias que deben adquirir los alumnos para poder participar eficazmente en una cultura democrática y convivir pacíficamente con los demás en sociedades democráticas multiculturales. El Marco también contiene descriptores para cada una de esas competencias.

Esta publicación está dividida en tres volúmenes.¹ Este primer volumen comienza con una exposición de la gestación del instrumento y los trabajos anteriores del Consejo de Europa en este campo. Asimismo, presenta algunas advertencias importantes sobre su utilización. En secciones posteriores se explican los conceptos y los principios teóricos en los que está basado. A continuación se presenta una descripción del modelo de competencias, seguida de una introducción al papel de los descriptores

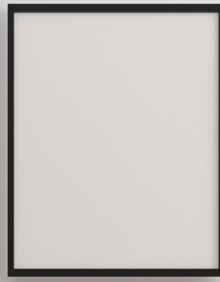
1. Existe además un documento anterior que explica la concepción del Marco. Puede ser útil para los lectores que deseen comprender el proceso de desarrollo del instrumento, su justificación y los aspectos técnicos del modelo. Véase: Consejo de Europa (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Ediciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture.

en el Marco. Este primer volumen concluye con un glosario de los términos más importantes y una lista de sugerencias de lecturas complementarias.

El segundo volumen se concentra en los descriptores en mayor detalle. Describe el proceso que llevó a su formulación e incluye una lista completa de todos los descriptores.

El tercer volumen ofrece orientación sobre la aplicación del Marco en los sistemas educativos. Los primeros tres capítulos abordan la utilización del modelo y los descriptores en tres etapas de la planificación educativa, a saber: el desarrollo del currículo; la planificación de la enseñanza y la evaluación. En los capítulos siguientes se abordan la utilización del Marco en la formación del profesorado; su aplicación siguiendo un enfoque “integral” de la escuela, y su pertinencia para abordar retos sociales y políticos acuciantes con el fin de promover la resiliencia contra la radicalización que conduce al extremismo violento y al terrorismo.

El modelo que se presenta describe las competencias en mayor detalle; mientras que descriptores proporcionan herramientas a los educadores para llevar a la práctica las competencias. El modelo no impone ningún ideal: propone más bien una organización conceptual de las competencias a la que pueden remitirse los usuarios del Marco. Los usuarios son libres de decidir la manera en que lo adaptarán y aplicarán en su situación particular para alcanzar sus propios objetivos. En el tercer volumen se describen diferentes posibilidades de utilización de la herramienta; los usuarios deberán tomar sus decisiones teniendo en cuenta su situación particular.



Capítulo 1

Antecedentes del Marco

Los valores y la educación

En los últimos años se viene prestando cada vez más atención a la educación como elemento central de la labor que realiza el Consejo de Europa para promover y proteger los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho. Si bien esos principios han sido las piedras angulares de las sociedades y los sistemas políticos europeos durante décadas, es necesario no cejar nunca en los esfuerzos para mantenerlos y consolidarlos. En estos tiempos de crisis económica y política, resulta aún más evidente que la ciudadanía debe ser capaz de participar activamente en la defensa de esos valores y principios y estar dispuesta a hacerlo. La adquisición y el mantenimiento de la capacidad de participar activamente en los procesos democráticos comienza en la primera infancia y continúa a lo largo de la vida. El proceso de adquisición de competencias es dinámico y nunca concluye. Las circunstancias varían y las personas deben desarrollar las competencias existentes y adquirir otras nuevas en respuesta a los cambios del entorno en el que viven.

Las instituciones educativas desempeñan un papel importante en este proceso permanente. La mayoría de los niños tienen su primer encuentro con la esfera pública en la escuela, y es allí donde debería comenzar la educación para la democracia. Otras instituciones educativas, incluidas las de formación continua y las de educación superior, también deberían asumir este papel de forma apropiada a la edad y nivel de madurez de los estudiantes.

La educación para la democracia debe formar parte de una visión global y coherente de la educación, concebida como educación integral de la persona. El Consejo de

Europa, en su Recomendación CM/Rec(2007)6 relativa a la responsabilidad pública para la enseñanza superior, ofrece una visión de la educación que incluye cuatro grandes objetivos:

- ▶ la preparación para el mercado laboral;
- ▶ la preparación para la vida como ciudadanos activos en las sociedades democráticas;
- ▶ el desarrollo personal; y
- ▶ el desarrollo y mantenimiento de una base de conocimientos amplia y avanzada.

Esos cuatro elementos son necesarios para que las personas puedan vivir una vida independiente y puedan participar como ciudadanos activos en todas las esferas de las sociedades modernas, en rápida evolución. Todos esos elementos tienen el mismo valor y son complementarios. En efecto, muchas de las competencias que las personas requieren para conseguir empleo --como la capacidad de análisis, las competencias de comunicación y la capacidad para trabajar en equipo-- también contribuyen a hacer de las personas ciudadanos activos en una sociedad democrática, y son fundamentales para su desarrollo personal.

Dado que los cambios culturales, tecnológicos y demográficos exigen la disposición para aprender, reflexionar y tomar decisiones continuamente ante nuevos retos y posibilidades en el trabajo, en la esfera privada y en la vida pública, las personas deben perseverar para alcanzar esos cuatro objetivos a lo largo de su vida. Por otra parte, las autoridades públicas tienen la responsabilidad de ayudarles a alcanzarlos brindándoles un sistema adecuado de aprendizaje permanente.

Con el fin de apoyar a las autoridades educativas en el cumplimiento de esa obligación, el Consejo de Europa ya ha elaborado enfoques y materiales, y ha respaldado su aplicación en los Estados miembros. La Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (ECD/EDH) define los fundamentos conceptuales centrales, los objetivos y los ámbitos de aplicación de la ECD/EDH. La Carta define la educación para la ciudadanía democrática de la manera siguiente:

la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el estado de derecho. (sección 2.a)

Asimismo, la Carta define la educación en derechos humanos como

la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales. (sección 2.b)

En esas definiciones, la Carta destaca las competencias (como los conocimientos, las competencias, la comprensión y las actitudes) que los alumnos deben adquirir para poder conducirse como ciudadanos activos. La Carta sobre la ECD/EDH ofrece una descripción exhaustiva de los objetivos, políticas y principios educativos que son necesarios para lograr el empoderamiento de los alumnos.

El empoderamiento y el enfoque tradicional de la educación en Europa

La Carta sobre la ECD/EDH establece que:

Las prácticas y las actividades de enseñanza y aprendizaje deberían respetar y promover los valores y los principios relativos a la democracia y a los derechos humanos. (sección 5.e)

La labor del Consejo de Europa en materia de educación respeta esos valores y principios, así como los enfoques educativos tradicionales adoptados en Europa. La pedagogía correspondiente no es sólo funcional, sino también educativa. Forma parte de una larga tradición educativa, basada en ideas humanistas, que se refleja en el concepto de *Bildung*, es decir, el proceso permanente durante toda la vida que permite a las personas tomar decisiones independientes para sus propias vidas, reconocer a los demás como iguales e interactuar con ellos de manera constructiva. Ello quiere decir que los alumnos se consideran responsables activos de su propio aprendizaje, y no meros receptores de conocimientos o simples objetos a los que se transmiten valores. Se espera que los sistemas e instituciones educativas y los educadores que en ellos profesan sitúen a los alumnos en el centro de sus propios procesos de aprendizaje y les ayuden a desarrollar una reflexión independiente y crítica.

Ese tipo de educación está explícitamente vinculado a los ideales de la democracia y refleja los principios de los derechos humanos. Esos principios revisten especial importancia para la adquisición de las competencias necesarias para la participación activa en la democracia. Por consiguiente, la educación no debe estar centrada únicamente en la transmisión de conocimientos. Deberá también crear condiciones propicias para el pleno desarrollo del potencial de los alumnos, en la manera más adecuada y a un ritmo idóneo, tomando en cuenta sus sugerencias.

Por otra parte, el aprendizaje no se limita sólo a los procesos cognitivos. Implica procesos que abarcan la totalidad de la persona: intelecto, emociones y experiencias. El aprendizaje activo y basado en la experiencia es especialmente importante para la adquisición de las competencias necesarias para la participación democrática activa. Los contextos más favorables para la adquisición de las habilidades de cooperación son las situaciones de aprendizaje centradas en la interacción o la colaboración. El pensamiento crítico se ve reforzado por las oportunidades y el estímulo para abordar los diferentes aspectos de un tema y sus diversas interpretaciones. La importancia de respetar los derechos de los demás se comprende mejor mediante la inmersión en un entorno educativo en el que se respetan los derechos y las responsabilidades de todos, tanto de los adultos como de los jóvenes, a la hora de emitir juicios y adoptar medidas.

El Marco contribuirá a la creación de una educación que garantice el desarrollo de las personas, la protección de los derechos humanos y la expresión de los valores democráticos a través de los organismos públicos y otras instituciones que atañen a los ciudadanos. Las competencias incluidas en el Marco definen la capacidad para

crear o reestructurar instituciones o procesos de forma pacífica, con el fin de producir sociedades democráticas y de reforzarlas. Ello supone que los ciudadanos acaten las prácticas existentes y que también se impliquen activamente con las prácticas que consideren necesario reformar.

Las competencias para una cultura democrática (CCD) en las instituciones educativas

La Carta sobre la ECD/EDH establece además que:

la gobernanza de las instituciones educativas, incluidas las escuelas, deberían reflejar y promover los valores de los derechos humanos y fomentar la capacitación y la participación activa de los estudiantes, del personal docente y de otros interesados incluidos los padres. (sección 5.e)

Las instituciones educativas pueden aplicar este principio y fomentar el “aprendizaje de la democracia”:

- ▶ organizando y explicando de manera adecuada los procesos de toma de decisiones;
- ▶ proponiendo oportunidades de debate y de participación activa en la vida de esas instituciones;
- ▶ velando para que las relaciones entre profesores, alumnos y padres estén basadas en la confianza y el respeto mutuo.

Una combinación adecuada de contextos, pedagogías y metodologías democráticas en los centros educativos es condición indispensable para la adquisición de las competencias para una cultura democrática. En los contextos en que se respeta esa condición, se fomentan tres tipos de aprendizaje. En primer lugar, el “aprendizaje por medio de la democracia” es decir, la dimensión afectiva basada en la experiencia del proceso de aprendizaje. Contribuye al sentimiento de confianza en sí mismos, que se desarrolla cuando se da a los alumnos la oportunidad de resolver tareas, se les anima a perseverar y se les felicita hasta por el más mínimo éxito. A continuación viene el “aprendizaje sobre” la democracia, que tiene que ver con la adquisición de conocimientos y de un espíritu crítico. Por último, tenemos el “aprendizaje para” la democracia concerniente a su aptitud para utilizar sus capacidades en un determinado contexto o situación.² Los tres tipos de aprendizaje son necesarios para poder alcanzar el objetivo general de la educación, que consiste en capacitar a los alumnos y prepararlos para la vida como ciudadanos activos en sociedades democráticas.

La Recomendación CM/Rec(2012)13 del Consejo de Europa sobre la garantía de una educación de calidad subraya los principios de la Carta sobre la ECD/EDH al afirmar que:

“la educación de calidad” se entiende como una educación que ...

d. promueve la democracia, el respeto de los derechos humanos y la justicia social en un proceso educativo que tiene en cuenta las necesidades sociales y educativas de todos;

2. Estas distinciones están relacionadas con las distinciones entre el aprendizaje sobre, por medio de y para los derechos humanos en la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos: buenas prácticas y dificultades. Véase: www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHREducationTraining.aspx.aspx

e. proporciona a los alumnos y estudiantes las habilidades, la confianza en sí mismos y la capacidad de pensamiento crítico necesarias para convertirse en ciudadanos responsables.

El Marco, con su modelo de competencias y sus descriptores, representa un instrumento para hacer realidad los principios enunciados en la Carta sobre la ECD/EDH y responde al llamamiento del Consejo de Europa para promover una educación de calidad. Propone una descripción completa, coherente y transparente de las competencias necesarias para la participación democrática activa.

La lengua y el aprendizaje

La Recomendación CM/Rec(2014)5 del Consejo de Europa destaca la importancia de la(s) lengua(s) de escolarización. Afirmar (apartado 6b) que:

debe prestarse especial atención, desde el inicio de la escolarización, a la adquisición de la lengua escolar que, como materia escolar específica y como medio de enseñanza de otras materias, desempeña un papel fundamental en el acceso al conocimiento y en el desarrollo cognitivo.

Los alumnos con dificultades lingüísticas tienen problemas para aprender y progresar satisfactoriamente en su escolaridad.

Todas las disciplinas incluyen actividades que requieren competencias lingüísticas; éstas entran en juego sobre todo cuando se trata de:

- ▶ leer y comprender textos expositivos, cuya estructura suele a menudo variar en función de las diferentes asignaturas;
- ▶ escuchar las explicaciones de temas complejos que expone el profesor;
- ▶ responder a preguntas de forma oral y escrita;
- ▶ presentar los resultados de su investigación y sus trabajos;
- ▶ participar en debates orientados a temas concretos.

El aprendizaje de la lengua siempre forma parte del aprendizaje de la asignatura, y la adquisición de los conocimientos específicos de la asignatura no puede tener lugar sin mediación lingüística. Por lo tanto, las competencias lingüísticas son parte integral de las competencias de cualquier asignatura. Sin competencias lingüísticas adecuadas, el alumno no puede ni seguir correctamente los contenidos impartidos ni comunicarse acerca de ellos con los demás. El Consejo de Europa ha analizado y preparado materiales, disponibles en su *Plataforma de recursos y referencias para la educación plurilingüe e intercultural*, destinados a ayudar a los responsables de la educación a velar por que los alumnos posean las competencias lingüísticas adecuadas para el éxito de su aprendizaje.³

La adquisición de las competencias para una cultura democrática depende también de las competencias lingüísticas. Puede tener lugar en el marco de un plan de estudios específico o mediante la organización de un centro educativo que fomente la participación de los alumnos. En cualquiera de los dos casos, las competencias lingüísticas son fundamentales y deben recibir máxima atención por parte de los profesores. La puesta en práctica de sus competencias democráticas e interculturales permite también a los alumnos tomar conciencia progresivamente de la importancia de la lengua y de sus competencias lingüísticas.

3. Véase: www.coe.int/EN/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/.



Capítulo 2

Definición y contenido del Marco

El Marco es un documento de referencia basado en los valores del Consejo de Europa: derechos humanos, democracia y estado de derecho. Su finalidad es ofrecer un recurso lo más completo posible para facilitar la planificación y aplicación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias para una cultura democrática y del diálogo intercultural, de una manera transparente y coherente para todas las partes interesadas.

El Marco propone un lenguaje y en particular, una terminología común, que permite a todas las partes involucradas garantizar una enseñanza, aprendizaje o evaluación sobre la base de un enfoque global, es decir, con plena conciencia de los diferentes tipos de competencias (valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica) y de las relaciones entre las mismas. La transparencia se consigue mediante enunciados y descripciones detalladas de las competencias (los descriptores) y con explicaciones sobre la manera en que esos descriptores pueden ser utilizados en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La coherencia consiste en velar por que no haya contradicciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La exhaustividad, la transparencia y la coherencia facilitan la comprensión mutua

no solo en la educación formal, no formal e informal sino también entre esos tres tipos de educación y los sistemas educativos de los Estados miembros.⁴

El Marco no es un currículo europeo obligatorio, ni siquiera un currículo recomendado. No propone una pedagogía ni una metodología de enseñanza ni un modo de evaluación exclusivos. Explica más bien la manera en que las competencias para una cultura democrática pueden ser integradas en diversos enfoques pedagógicos, metodologías y modos de evaluación acordes con los valores del Consejo de Europa. Asimismo, define los tipos que son más adecuados para la enseñanza, el aprendizaje y/o la evaluación de las competencias, de modo que los usuarios del instrumento puedan evaluar sus propios enfoques y determinar si en su contexto son deseables y viables otros enfoques.

Por consiguiente, el Marco es un instrumento previsto para el diseño y elaboración de currículos, enfoques pedagógicos y evaluaciones adaptados a los diferentes contextos y sistemas educativos, conforme lo determinen los responsables, por ejemplo, los alumnos en general, los encargados de la concepción de los currículos, los profesores, los examinadores, los formadores de profesores y otros participantes en el proceso, los cuales son actores sociales. El empoderamiento es elemento esencial del Marco.

Para empoderar a esos actores sociales, el Marco proporciona los medios para conceptualizar y describir las competencias necesarias para llegar a ser un miembro activo de una cultura democrática en el seno de todo grupo social, por ejemplo, en una institución educativa, un lugar de trabajo, un sistema político (local, nacional o internacional), una organización recreativa o una ONG.

Por otra parte, dado que el Marco ha sido concebido para empoderar a las personas y no para denigrarlas, no debe ser utilizado para excluir a miembros de ningún tipo de grupo social, sin que importe el Estado al que pertenecen. La utilización del Marco para erigir obstáculos a la inclusión sería hacer un uso inapropiado que contradice su finalidad. Uno de los principios fundamentales del Marco es que su utilización no debe ser lesiva para ninguna persona ni ningún grupo.

Proceso, contexto y campo de aplicación (actual)

La adquisición de las competencias para una cultura democrática *no* es un proceso lineal a lo largo del cual el alumno adquiere una competencia cada vez más extensa en lo que se refiere al diálogo intercultural o los procesos democráticos. Las competencias movilizadas en una situación determinada pueden transferirse a otras situaciones, pero no siempre ocurre así, y la adquisición de las CCD es un proceso

4. La “educación formal” concierne al sistema estructurado de educación y formación que comienza en la escuela infantil y primaria y que continúa en la enseñanza secundaria y universitaria. Es impartida, normalmente, en los centros de enseñanza general o profesional y conlleva una titulación. La “educación no formal” se refiere a todo programa educativo planificado destinado a mejorar una serie de habilidades y competencias no comprendidas en el marco de la enseñanza formal. La “educación informal” se refiere al proceso por el que cada individuo adquiere, a lo largo de la vida, actitudes, valores, habilidades y conocimientos gracias a las influencias y los recursos educativos de su entorno y a su experiencia cotidiana (familia, compañeros, vecinos, reuniones, bibliotecas, medios de comunicación, trabajo, tiempo libre, etc.). Estas definiciones están tomadas de la Carta sobre la ECD/EDH.

permanente que nunca concluye. Esto significa que la enseñanza y el aprendizaje deben tomar en cuenta el contexto, y que la evaluación debe incluir medios que permitan reconocer todos los niveles de competencia. Ningún nivel de competencia se considera insuficiente, y siempre es posible potenciar el desarrollo de cualquier competencia.

El Marco *no* determina las competencias y/o los niveles de competencia que puede alcanzar una persona ni al que puede pretender alcanzar con el aprendizaje a lo largo de toda su vida. Por ejemplo, no determina las competencias ni los niveles que pudieran exigirse para obtener la ciudadanía de un Estado. Asimismo, la utilización del Marco, y la estrategia adoptada para su aplicación en la educación, deberán siempre adaptarse a los contextos locales, nacionales y culturales específicos. Con todo, el Marco propone medios para garantizar la exhaustividad, la transparencia y la coherencia en cualquier contexto.

La adaptación es algo que incumbe necesariamente a los responsables políticos y a los profesionales, que son quienes mejor comprenden y conocen en detalle los contextos específicos y las sutiles e importantes variaciones que éstos experimentan, que inevitablemente inciden en los procesos educativos. Por otra parte, esos contextos varían constantemente para responder a los cambios históricos, económicos, tecnológicos y culturales y resulta difícil prever la evolución de los mismos. Por lo tanto, los usuarios del Marco deberán reexaminar sus prácticas en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación a medida que se vayan produciendo los cambios. En todos los casos, las decisiones basadas en el Marco deberán tomarse lo más cerca posible del nivel en que habrán de aplicarse, por ej., nacional, regional, municipal o institucional y del nivel del profesorado o los alumnos (como se explica en el capítulo dedicado al currículo en el Volumen 3).

La adquisición de las competencias para una cultura democrática es un proceso permanente a lo largo de toda la vida, ya que las personas se ven confrontadas continuamente a nuevos y diferentes contextos, analizándolos y formulando planes al respecto. El Marco, y el modelo de competencias que forma parte del mismo, pueden aportar su contribución en este proceso en todos los tipos de la educación (formal, informal y no formal) y en todas las etapas.



Capítulo 3

La necesidad de una cultura democrática y del diálogo intercultural

La democracia, tal y como se suele interpretar, designa una forma de gobierno en la que el poder es ejercido por el pueblo o en nombre de éste. Una de las principales características de este tipo de gobierno es que las decisiones dependen de la opinión de la mayoría. Es por ello que no puede haber democracia si no existen instituciones que garanticen el derecho al voto de los ciudadanos adultos, la organización de elecciones periódicas, libres y justas, el respeto de la regla del gobierno de la mayoría y la obligación de rendición de cuentas del gobierno.

Con todo, si bien la democracia no puede existir sin instituciones y leyes democráticas, esas instituciones no pueden funcionar a menos que los ciudadanos practiquen una cultura democrática y defiendan valores y actitudes democráticas, entre las que cabe destacar:

- ▶ el compromiso con la deliberación pública;
- ▶ la voluntad de expresar las propias opiniones y de escuchar las de los demás;
- ▶ la convicción de que las diferencias de opinión y los conflictos deben resolverse por medios pacíficos;
- ▶ el consentimiento a la adopción de las decisiones por mayoría;
- ▶ el compromiso con la protección de las minorías y de sus derechos;
- ▶ el reconocimiento de que el gobierno de la mayoría no debe abolir los derechos de las minorías;
- ▶ el apoyo al estado de derecho.

La democracia requiere también que los ciudadanos se comprometan a participar activamente en la esfera pública. Si los ciudadanos no respetan esos valores, actitudes y prácticas, las instituciones democráticas no pueden funcionar.

En sociedades culturalmente diversas, el buen funcionamiento de los procesos e instituciones democráticas requiere el diálogo intercultural. Uno de los principios fundamentales de la democracia es que las personas a las que atañen las decisiones políticas pueden expresar sus puntos de vista durante el proceso de toma de decisiones, y que los responsables de la adopción de esas decisiones tienen en cuenta esos puntos de vista. El diálogo intercultural constituye, en primer lugar, el medio más importante que permite a los ciudadanos dar a conocer sus puntos de vista a otros ciudadanos que tienen referentes culturales diferentes. Asimismo, es el medio que permite a los responsables de tomar decisiones comprender los puntos de vista de toda la ciudadanía, tomando en cuenta la diversidad de sus referentes culturales. Por consiguiente, en sociedades culturalmente diversas, el diálogo intercultural es fundamental para garantizar que todos los ciudadanos puedan participar por igual en el debate público y en la toma de decisiones. En las sociedades culturalmente diversas la democracia y el diálogo intercultural son aspectos complementarios.

El diálogo intercultural exige el respeto de los interlocutores. Sin respeto, la comunicación resulta conflictiva o coercitiva. Cuando en el diálogo prima la hostilidad, el objetivo es “derrotar” a la otra persona intentando demostrar la “superioridad” de su propia opinión sobre la del contrario. En un diálogo coercitivo, el objetivo es imponer, forzar o presionar a la otra persona para que abandone su posición y en su lugar adopte el punto de vista que se trata de imponer. En ninguno de los dos casos se respeta ni se intenta reconocer los puntos de vista del otro.

En otras palabras, si no existe respeto, el diálogo pierde su característica fundamental y deja de ser un intercambio franco de opiniones que permite a personas con diferentes referentes culturales llegar a comprender las perspectivas, los intereses y las necesidades de sus interlocutores.

El respeto propiamente hablando se basa en la convicción de que el otro tiene una importancia y un valor inherentes y que merece nuestra atención e interés. Implica el reconocimiento de la dignidad de los demás y la afirmación del derecho de todas las personas a elegir y defender sus opiniones y su modo de vida. En resumen, el diálogo intercultural requiere el respeto de la dignidad, la igualdad y los derechos humanos de los demás. Asimismo, requiere una reflexión crítica sobre la relación entre los grupos culturales a los que pertenecen quienes participan en el diálogo intercultural, así como el respeto de los referentes culturales de los demás. Para participar en el diálogo intercultural, los ciudadanos deben poseer competencias interculturales, y el respeto es un elemento esencial de esas competencias.

Por último, la democracia exige que las instituciones defiendan los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos los ciudadanos. Las personas que tienen opiniones minoritarias deben estar protegidas contra las acciones de la mayoría que pudieran poner en peligro sus derechos y libertades. Las opiniones minoritarias pueden enriquecer el debate y nunca deben ser marginadas o excluidas. Ello significa que, en una democracia, las instituciones deben establecer límites a las acciones que pudiera adoptar la mayoría. Por lo general, esos límites se fijan mediante la

promulgación de una Constitución o de leyes que especifican y salvaguardan los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos los ciudadanos, independientemente de si pertenecen a la mayoría o a la minoría.

En resumen, en sociedades culturalmente diversas, el buen funcionamiento de la democracia requiere: un gobierno y unas instituciones que respondan a la opinión de la mayoría al tiempo que reconocen y protegen los derechos de las minorías, una cultura democrática, el diálogo intercultural, el respeto de la dignidad y de derechos de los demás, así como instituciones que protejan los derechos humanos y las libertades de todos los ciudadanos. El Marco ha sido concebido para ayudar a los educadores a aportar su contribución al objetivo de cumplir y consolidar tres de esas cinco condiciones, a saber: una cultura democrática, el diálogo intercultural, y el respeto por la dignidad y los derechos de los demás.

El Libro Blanco del Consejo de Europa sobre el diálogo intercultural (2008)⁵ señala que las competencias necesarias para el diálogo intercultural no se adquieren automáticamente: se deben aprender, practicar y mantener durante toda la vida. La educación ocupa una posición única para guiar y apoyar a los alumnos en ese sentido y, al hacerlo, los empodera. Les permite adquirir las capacidades que necesitan para llegar a ser participantes activos y autónomos en la democracia, en el diálogo intercultural y en la sociedad en general. Fomenta la capacidad de elegir sus propios objetivos y de procurar alcanzarlos respetando los derechos humanos, la dignidad de los demás y los procesos democráticos.

El Marco facilita la planificación educativa orientada al objetivo de capacitar a todos los alumnos para que se conviertan en ciudadanos democráticos independientes y respetuosos, dotándoles de las competencias necesarias para la democracia y el diálogo intercultural.

5. Consejo de Europa (2008), Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural "Vivir juntos con igual dignidad", Comité de Ministros, Consejo de Europa, Estrasburgo, www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf.



Capítulo 4

La importancia de las estructuras institucionales

Es vital dotar a los alumnos de las competencias necesarias para participar en una cultura democrática. Con todo, esto no basta por sí solo para garantizar el buen funcionamiento de la democracia, por diversas razones que se exponen a continuación.

Además de ciudadanos competentes en los planos democrático e intercultural, la democracia requiere instituciones políticas y jurídicas democráticas que ofrezcan a los ciudadanos oportunidades de participación activa. Las instituciones que niegan esas oportunidades no son democráticas. Tal situación podría presentarse cuando, por ejemplo, no existen órganos consultivos institucionales que permitan a los ciudadanos hacer llegar sus opiniones a los políticos. En ese caso, los ciudadanos se ven obligados a utilizar formas alternativas de acción democrática para poder expresar sus puntos de vista. Del mismo modo, si no existen estructuras institucionales que promuevan el diálogo intercultural, los ciudadanos tienen menos oportunidades de participar en ese diálogo. Sin embargo, si los gobiernos prevén lugares y espacios adecuados (por ejemplo, centros culturales y sociales, clubes juveniles, centros educativos, otras instalaciones recreativas o espacios virtuales) y promueven el uso de esas instalaciones para organizar actividades interculturales, es más probable que los ciudadanos participen en el diálogo intercultural.

En otras palabras, si bien las instituciones democráticas no se sostienen por sí mismas en ausencia de una cultura democrática que las acompañe, también es cierto que la cultura democrática y del diálogo intercultural no son autosuficientes si no existen instituciones apropiadas. Las instituciones y las competencias y acciones de los ciudadanos son interdependientes.

Por otra parte, cuando existen patrones sistemáticos de desigualdad y discriminación, así como diferencias en cuanto a la asignación de los recursos en el seno de las sociedades, las personas pueden verse privadas de participar en igualdad de condiciones. Por ejemplo, si algunos ciudadanos no disponen de suficientes recursos materiales o financieros para acceder a la información sobre cuestiones sociales o políticas, o para participar en acciones cívicas, se verán marginados en comparación con quienes sí

disponen de tales recursos. En ese caso, sus competencias para la participación son intrascendentes porque no tienen oportunidad de ejercerlas.

Esas desigualdades y desventajas suelen verse acentuadas por los prejuicios institucionales y las desigualdades en las relaciones de poder, que se traducen en la dominación del marco y de las oportunidades democráticas e interculturales por quienes ocupan posiciones de privilegio. Los ciudadanos desfavorecidos pueden verse privados de la participación en igualdad de condiciones con los demás ciudadanos debido al discurso y las acciones de quienes disfrutaban de los privilegios asociados, por ejemplo, a un alto nivel de estudios, a un estatus elevado debido a su profesión o su pertenencia a redes poderosas. Se corre el peligro de que las personas marginadas o excluidas de los procesos democráticos y los intercambios interculturales se desvinculen de la vida cívica y se distancien de la participación, y en particular del debate público.

Debido a todo ello, deberán adoptarse medidas especiales que garanticen que los miembros de los grupos desfavorecidos puedan disfrutar de una verdadera igualdad de oportunidades para participar en la acción democrática. No basta con dotar a los ciudadanos de las competencias definidas en el Marco. Es necesario también combatir las desigualdades y desventajas estructurales.

Por consiguiente, el enfoque adoptado en el Marco parte del principio de que las competencias democráticas e interculturales son necesarias para la participación en los procesos democráticos y el diálogo intercultural, pero que no bastan para garantizar una participación efectiva. Se debe tener presente en todo momento la necesidad de contar con estructuras institucionales apropiadas y de luchar contra las desigualdades y las desventajas.



Capítulo 5

Los fundamentos conceptuales del Marco de referencia

Los conceptos de “identidad”, “cultura”, “interculturalidad” y “diálogo intercultural”

El Marco se basa en una serie de conceptos como “identidad”, “cultura”, “intercultural” y “diálogo intercultural”. A continuación se examina y define el empleo de esos conceptos en el Marco.

El término “identidad” denota la manera en que una persona se percibe a sí misma y las descripciones de sí misma a las que atribuye significado y valor. A la hora de describirse a sí mismas, la mayoría de las personas aluden a una serie de identidades diferentes, tanto personales como sociales. Las identidades personales son las basadas en los rasgos de carácter (por ejemplo, “cariñoso”, “tolerante”, “extrovertido”), las relaciones y roles interpersonales (por ejemplo, “madre”, “amigo”, “colega”) y los elementos autobiográficos (por ejemplo, “nacido de padres de clase trabajadora”, “escolarizado en una escuela pública”). En cambio, las identidades sociales se basan en la pertenencia a grupos sociales (por ejemplo, una nación, un grupo étnico, un grupo religioso, un grupo basado en el género o en la edad, un grupo generacional, un grupo ocupacional, una institución educativa, un club de aficionados, un equipo

deportivo, o un grupo virtual que existe en redes sociales). Las identidades culturales (las identidades que las personas construyen sobre la base de su pertenencia a grupos culturales) son un tipo particular de identidad social, y son fundamentales para las cuestiones abordadas en el Marco.

El término “cultura” es difícil de definir ya que, en gran medida, los grupos culturales son siempre internamente heterogéneos y abarcan una diversidad de prácticas y normas que a menudo son impugnadas, que evolucionan con el paso del tiempo y que cada cual se apropia a su manera. Ahora bien, se puede decir que toda cultura reúne tres aspectos principales: los recursos materiales utilizados por los miembros del grupo (por ejemplo, las herramientas, los alimentos y la ropa); los recursos sociales compartidos por el grupo (por ejemplo, la lengua, la religión y las normas de conducta social), y los recursos subjetivos individuales de los diferentes integrantes del grupo (por ejemplo, los valores, las actitudes, las creencias y las prácticas que los integrantes del grupo utilizan habitualmente como marco de referencia para dar sentido al mundo y relacionarse con él). La cultura del grupo es producto de esos tres aspectos, es decir, es una combinación de los recursos materiales, sociales y subjetivos. El conjunto de esos recursos está esparcido en todo el grupo, pero cada uno de sus miembros se apropia y utiliza a su manera sólo un subconjunto de la totalidad de los recursos culturales potenciales a su disposición.

Definir la “cultura” de ese modo significa que grupos de cualquier tamaño pueden tener sus propias culturas distintivas. Esto incluye naciones, grupos étnicos, grupos religiosos, ciudades, vecindarios, organizaciones laborales, grupos ocupacionales, grupos de la misma orientación sexual, grupos de personas discapacitadas, grupos generacionales, familias, etc. Por ello, todas las personas pertenecen y se identifican simultáneamente con muchos grupos diferentes y con sus culturas.

En el seno de los grupos culturales suele haber gran variabilidad ya que a menudo diferentes personas y subgrupos se oponen, desafían o rechazan los recursos percibidos como elementos que conforman el grupo. Por otra parte, pueden surgir disputas entre distintos miembros acerca de los límites del grupo, o respecto de la pertenencia al grupo de determinadas personas. Los límites de los grupos culturales suelen ser poco claros.

La variabilidad y el cuestionamiento interno de las culturas obedece, en parte, al hecho de que todas las personas pertenecen a múltiples grupos (y a sus culturas), pero participan en diferentes constelaciones culturales, de modo que la manera en que cada cual se relaciona con una cultura específica depende, al menos en parte, de los puntos de vista existentes en las demás culturas en las que también participan. En otras palabras, los referentes culturales se entrelazan de tal manera que cada persona ocupa una posición cultural única. Por otra parte, los significados y sentimientos que las personas atribuyen a determinadas culturas están marcados por la historia y las experiencias personales, así como por la personalidad de cada uno.

Los referentes culturales son fluidos y dinámicos, y la importancia subjetiva de las identidades sociales y culturales fluctúa a medida que las situaciones varían y pasan a primer plano diferentes referentes (o diversos grupos de referentes entrelazados) en función del contexto social concreto en que se encuentran las personas. Las fluctuaciones de la importancia de los referentes e identidades culturales también

guardan relación con la evolución de los intereses, las necesidades, los objetivos y las expectativas de las personas a medida que varían las situaciones y también con el paso del tiempo. Por otra parte, todos los grupos y culturas son dinámicos y evolucionan como resultado de los acontecimientos políticos, económicos e históricos, así como de las interacciones con las culturas de otros grupos y de las influencias que éstas ejercen. Asimismo, evolucionan con el paso del tiempo debido a las objeciones internas de sus miembros acerca de los significados, normas, valores y prácticas del grupo.

Ese concepto básico de cultura forma la base de la concepción del Marco, y tiene implicaciones para lo que se entiende por “intercultural”. Si todos pertenecemos a múltiples culturas, pero cada uno de nosotros participamos en una constelación de culturas singular, entonces toda situación interpersonal es potencialmente una situación intercultural. Cuando encontramos a otras personas, solemos reaccionar en función de una serie de características físicas, sociales y psicológicas que permiten distinguirlas e identificarlas como personas individuales. Sin embargo, a veces reaccionamos en términos de sus referentes culturales, y cuando ello ocurre las clasificamos en el mismo grupo que otras personas que comparten esos referentes. Varios factores nos llevan a modificar nuestro marco de referencia, pasando del nivel individual e interpersonal al nivel intercultural. Entre ellos cabe señalar: la presencia de emblemas o prácticas culturales perceptibles que suscitan o evocan la categoría cultural en la mente de quien las percibe; el recurrir frecuentemente a categorías culturales para clasificar a otras personas, de modo que se piensa en esas categorías y se recurre a ellas más fácilmente a la hora de interactuar con los demás, y la utilidad de las categorías culturales para intentar comprender el comportamiento de otra persona.

Por consiguiente, estamos en presencia de una situación intercultural cuando alguien percibe a otra persona (o grupo de personas) como perteneciente a una cultura diferente de la propia. Cuando las demás personas son vistas no como individuos sino como miembros de un grupo social y de su cultura conexas, uno mismo también suele concebirse (y presentarse) como miembro de un grupo cultural, y no como una entidad puramente individual. Las situaciones interculturales pueden implicar a personas de diferentes países, miembros de diferentes grupos regionales, lingüísticos, étnicos o religiosos, o personas que son diferentes debido a su estilo de vida, género, edad o generación, clase social, educación, ocupación, nivel de observancia religiosa, orientación sexual, etc. Desde esta perspectiva, el “diálogo intercultural” puede definirse como un intercambio franco de puntos de vista, basado en la mutua comprensión y el respeto, entre personas o grupos que se considera pertenecen a culturas diferentes.

El diálogo intercultural fomenta la participación constructiva que trasciende las barreras culturales percibidas, reduce la intolerancia, los prejuicios y los estereotipos, refuerza la cohesión de las sociedades democráticas y contribuye a encontrar soluciones a los conflictos. Ahora bien, el diálogo intercultural puede ser un proceso difícil, sobre todo cuando los participantes se perciben mutuamente como representantes de culturas entre las que existe una relación conflictiva (por ejemplo, como consecuencia de un conflicto armado pasado o presente) o cuando un participante estima que su propio grupo cultural ha sido víctima de perjuicios significativos

(por ejemplo, discriminación flagrante, explotación material o genocidio) causada por otro grupo al que considera pertenece su interlocutor. En tales circunstancias, el diálogo intercultural puede ser sumamente difícil, y exige un elevado nivel de competencia intercultural y una gran sensibilidad emocional y social, así como dedicación, perseverancia y valor.

En resumen, la premisa del Marco de referencia es que las culturas son internamente heterogéneas, controvertibles y dinámicas, que están en constante evolución, y que los referentes culturales de las personas son complejos. Asimismo, el Marco da por sentado que las situaciones interculturales obedecen al hecho de que las personas perciben diferencias culturales entre ellas. Debido a ello, el modelo de competencias del Marco hace referencia con frecuencia a “personas que se considera pertenecen a culturas diferentes a las propias” (en lugar de hablar, por ejemplo, de “personas de otras culturas”). En el contexto del Marco, por “diálogo intercultural” se entiende el intercambio franco de puntos de vista entre personas o grupos que se consideran tienen referentes culturales diferentes.

Los conceptos de “competencia” y de “grupos de competencias”

Otra noción importante que sirve de base al Marco es la de competencia. El término “competencia” tiene diversas acepciones: en el lenguaje cotidiano se emplea como sinónimo de “capacidad”. En el campo de la educación y la formación profesional tiene una acepción más técnica. Finalmente, puede emplearse para designar la capacidad para satisfacer exigencias complejas en un contexto determinado. A los efectos del Marco, el término “competencia” se define como la capacidad de movilizar y utilizar valores, actitudes, habilidades, conocimientos y/o comprensión pertinentes para poder responder de manera apropiada y eficaz a las exigencias, los retos y las oportunidades que se presentan en un determinado contexto.

Las situaciones democráticas son contextos en los que entra en juego esa capacidad. Así, por “competencia democrática” se entiende la capacidad de movilizar y utilizar los recursos psicológicos pertinentes (es decir, los valores, las actitudes, las habilidades, los conocimientos y/o la comprensión) para responder de manera eficaz y apropiada a las exigencias, los retos y las oportunidades que se presentan en las situaciones democráticas. Del mismo modo, por “competencia intercultural” se entiende la capacidad de movilizar y utilizar los recursos psicológicos pertinentes para responder de manera eficaz y apropiada a las exigencias, los retos y las oportunidades que plantean las situaciones interculturales. En el caso de los ciudadanos que viven en sociedades democráticas culturalmente diversas, el Marco considera que la competencia intercultural es un componente integral de la competencia democrática.

Es importante señalar que las situaciones democráticas e interculturales no sólo se producen en el mundo material, sino que también existen en el mundo virtual, en línea. En otras palabras, las discusiones y los debates democráticos, así como los encuentros e interacciones interculturales tienen lugar no sólo en el marco de intercambios frente a frente en los medios de comunicación tradicionales como la prensa escrita, la radio y la televisión, las cartas y peticiones, etc., sino que también pueden tener lugar en el marco de comunicaciones electrónicas, por ejemplo, en las redes sociales en línea, los foros electrónicos, los blogs, las peticiones en línea

y los correos electrónicos. Por consiguiente, el Marco es pertinente no sólo en la educación para la ciudadanía democrática, la educación en derechos humanos y la educación intercultural, sino también para la educación para la ciudadanía digital.

El Marco considera que la competencia es un proceso dinámico, ya que la competencia implica la selección, activación, organización y coordinación de los recursos psicológicos pertinentes, que más tarde son aplicados adoptando un comportamiento que permite a la persona adaptarse de manera eficaz y apropiada a una situación determinada. Esa adaptación implica que las personas evalúen constantemente los resultados de su comportamiento y de la situación. Asimismo, puede implicar la modificación de su comportamiento (movilizando eventualmente otros recursos psicológicos) para adaptarse a las nuevas necesidades y exigencias de la situación. En otras palabras, una persona competente es aquella que moviliza y utiliza un conjunto de recursos psicológicos de forma dinámica en función de la evolución de la situación.

Además de esa acepción general y holística del término “competencia” (en singular), el término “competencias” (en plural) se emplea en el Marco para designar los recursos psicológicos específicos (valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión) que se movilizan y utilizan para producir un comportamiento competente.

Por lo tanto, en el sentido holístico del término, la “competencia” consiste en la selección, activación y organización de “competencias” y en la aplicación de esas competencias de forma coordinada, flexible y dinámica en situaciones concretas.

Cabe señalar que, con arreglo al Marco, las competencias no incluyen sólo las habilidades, los conocimientos y la comprensión, sino también los valores y las actitudes, que se consideran esenciales para el comportamiento eficaz y apropiado en situaciones democráticas e interculturales. Al igual que ocurre con las habilidades, los conocimientos y la comprensión, los valores y las actitudes son recursos psicológicos que pueden activarse, organizarse y aplicarse adoptando cierto tipo de comportamiento con el fin de responder de manera apropiada y eficaz en situaciones democráticas e interculturales. De por sí, los valores y las actitudes constituyen también competencias de las que pueden hacer uso las personas, al igual que ocurre con las habilidades, los conocimientos y la comprensión.

Sin embargo, en el conjunto de las competencias especificadas por el Marco no están incluidas las “disposiciones”, ya que se considera que están implícitas en la definición de “competencia” que forma la base de todo el instrumento (a saber, la movilización y utilización de competencias mediante la adopción de un determinado comportamiento). Una persona no puede ser considerada competente si no moviliza ni utiliza esas competencias (es decir, si no manifiesta disposición para utilizarlas en su comportamiento). En otras palabras, el hecho de estar dispuesto a utilizar sus competencias en su comportamiento es elemento inherente de la noción misma de competencia: no hay competencia en ausencia de esa disposición.

En las situaciones de la vida real, las competencias rara vez se movilizan y utilizan separadamente. Por el contrario, todo comportamiento competente implica invariablemente la activación y aplicación de todo un conjunto de competencias. Dependiendo de la situación y de las exigencias, los retos y las oportunidades específicas que presente la situación, así como de sus necesidades y objetivos específicos en dicha situación,

la persona deberá activar y utilizar diferentes subgrupos de competencias. En los recuadros 1 a 5 se presentan cinco ejemplos de situaciones que requieren la movilización y aplicación dinámica y adaptativa de todo un conjunto de competencias.

Recuadro 1: Interacción durante un encuentro intercultural

En un evento multicultural, dos personas que tienen orígenes étnicos diferentes se encuentran y comienzan a hablar de sus respectivas prácticas étnicas y religiosas. Su conversación requiere inicialmente adoptar una actitud de apertura hacia el otro. También puede ser necesario que controlen sus emociones para superar cualquier ansiedad o inseguridad suscitadas por el encuentro y el intercambio con una persona que tiene un origen cultural diferente. Una vez iniciado el diálogo, deberán movilizar y utilizar su capacidad de escuchar con atención y también sus competencias lingüísticas y de comunicación para evitar malentendidos, teniendo en cuenta las necesidades comunicativas y las normas culturales de la otra persona. Asimismo, es probable que se requiera empatía, así como la capacidad de análisis, para facilitar la comprensión del punto de vista del otro, sobre todo si no se puede deducir inmediatamente de lo que dice. En el transcurso de la conversación podrían ponerse de manifiesto diferencias irreconciliables entre los puntos de vista de ambos. En ese caso, será necesario movilizar las competencias de respeto de la diferencia y de tolerancia a la ambigüedad, y deberá aceptarse la falta de una resolución clara y precisa de la situación.

Recuadro 2: Tomar posición contra la incitación al odio

Un ciudadano puede optar por adoptar una posición de principio contra el discurso del odio dirigido contra los refugiados o los inmigrantes en Internet. La adopción de esa posición podría obedecer a la activación de la dignidad humana en tanto que valor fundamental, que podría verse reforzada por la activación del civismo y del sentido de la responsabilidad. El cuestionamiento del contenido del discurso de odio requiere la aplicación de las capacidades de análisis y de pensamiento crítico. Además, la formulación de una respuesta adecuada exige el conocimiento de los derechos humanos, así como competencias lingüísticas y de comunicación que permitan expresar de manera adecuada la posición adoptada y hacerla llegar eficazmente al público al que va dirigida. Además, son necesarios conocimientos y comprensión de los medios digitales para garantizar que la respuesta será publicada de forma adecuada y para optimizar su impacto.

Recuadro 3: Participar en el debate político y defender su posición política

Para participar eficazmente en un debate político y defender su posición personal, es necesario conocer y comprender bien las cuestiones políticas objeto de debate. Además, la comunicación deberá adaptarse tanto al medio de expresión (por ejemplo, intervención oral, contribución escrita, etc.) como a los destinatarios a los que va dirigida. Asimismo, es necesario conocer la noción de libertad de expresión y sus límites y, en los casos en que la comunicación implica a personas que se considera pertenecen a una cultura diferente a la propia, es necesario tomar en cuenta la adecuación cultural. El debate político exige también la capacidad de criticar los puntos de vista de los interlocutores y de evaluar los argumentos expuestos en el

transcurso del debate. Por consiguiente, para poder participar en el debate político, y defender su propia posición, es necesario poseer todas las competencias siguientes: conocimiento y comprensión crítica de la política; competencias lingüísticas y de comunicación; conocimiento y comprensión de la comunicación y de las normas culturales; capacidad de análisis y de pensamiento crítico, y la capacidad de adaptar sus argumentos de manera adecuada con arreglo a la evolución del debate.

Recuadro 4: Confrontación con la propaganda promovida por una causa extremista y violenta en Internet

Al navegar por Internet, una persona puede verse confrontada con propaganda que intenta convertir a quienes consultan esos mensajes a una causa extremista violenta. Cuando se encuentra ese tipo de contenido, es necesario movilizar las capacidades de análisis y de pensamiento crítico. Esas competencias permiten a la persona no sólo reconocer el significado literal del contenido, sino también percibir su naturaleza propagandística, así como los motivos subyacentes y la intención de los autores del mensaje. Si además moviliza sus conocimientos y su comprensión crítica de los medios de comunicación, la persona será capaz de reconocer el modo en que las imágenes y los mensajes de la propaganda han sido seleccionados y editados deliberadamente para tratar de conseguir los efectos deseados en quien consulta esas fuentes. Dado que el contenido incita a la violación de los derechos humanos de otras personas en servicio de la causa extremista, deberá activarse la valorización de la dignidad y los derechos humanos, junto con la valorización de las soluciones democráticas pacíficas a los conflictos sociales y políticos. Además, si se activa la actitud de civismo, el individuo denunciará el contenido que ha encontrado en línea a las autoridades públicas competentes. Por lo tanto, la resiliencia y la reacción contra la propaganda extremista violenta se consigue movilizando y aplicando gran número de competencias, incluidos los valores, las actitudes, las habilidades, los conocimientos y la comprensión crítica.

Recuadro 5: Reconciliación tras un conflicto

Tras un conflicto grave entre dos grupos, una persona que ha sido víctima de violencia o injusticia en el transcurso del conflicto puede no obstante optar por buscar la reconciliación con miembros del otro grupo. El reconocimiento de que todos los seres humanos tienen la misma dignidad y el mismo valor, con independencia del grupo al que pertenezcan, puede servir de motivación para tratar de lograr la reconciliación. Por otra parte, el deseo de buscar la reconciliación puede estar motivado por el conocimiento de la historia de los conflictos entre esos grupos y por el hecho de comprender que intentar vengarse e infligir represalias por hechos pasados conduce sólo a más conflictos, y da lugar a un nuevo ciclo de violencia, que causa aún más pérdidas y sufrimientos. La capacidad de controlar sus emociones es esencial, especialmente cuando en el pasado ha existido un intenso resentimiento contra el adversario. La persona que se ha fijado como objetivo la reconciliación necesita movilizar una actitud de apertura hacia el antiguo adversario, así como la voluntad de conocer más acerca de los miembros del otro grupo y eventualmente reunirse con ellos. También deberá movilizar las habilidades de empatía, las competencias lingüísticas y de comunicación y la capacidad de escucha si tienen lugar reuniones.

Es probable que esas competencias le permitan llegar a comprender cómo perciben el conflicto los miembros del grupo contrario. La empatía también puede llevar a comprender que, al igual que los miembros de su propio grupo, los del grupo adversario tienen las mismas necesidades psicológicas básicas de seguridad y de sentirse libres de amenazas, y que el conflicto ha tenido consecuencias perjudiciales y nocivas para ambos grupos, lo que podría llevar a la conciencia de que padecen problemas comunes. También es necesario utilizar las capacidades de análisis y de pensamiento crítico para evaluar la manera en que el conflicto se ha representado en ambos bandos, identificando y desmontando las imágenes negativas, los estereotipos y la propaganda que han servido para sostener y perpetuar el conflicto. De la aplicación dedicada y decidida de este amplio conjunto de competencias puede surgir finalmente el perdón, la reconciliación y un sentimiento de esperanza respecto a las relaciones futuras con el otro grupo.

Los ejemplos expuestos en estos cinco recuadros muestran que, en los cinco casos, el comportamiento adaptativo requiere la movilización, la orquestación y la aplicación sensible de un amplio conjunto de competencias de manera adecuada a la situación dada. Además, estas competencias abarcan e incluyen valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión. Esta noción de que las competencias se despliegan dinámicamente en grupos enteros, en lugar de individualmente, con el fin de satisfacer las necesidades y oportunidades de situaciones democráticas e interculturales específicas a medida que surgen, tiene importantes implicaciones para el diseño del plan de estudios y para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias, así como para su evaluación.

En resumen, el Marco considera que el comportamiento democrático e interculturalmente competente es el resultado de un proceso dinámico y adaptativo en el que el individuo responde de forma adecuada y eficaz a las demandas, los retos y las oportunidades, en constante cambio, que presentan las situaciones democráticas e interculturales. Esto se consigue mediante la movilización flexible, la orquestación y el despliegue de diversos grupos de recursos psicológicos extraídos selectivamente del repertorio completo de valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión del individuo.

Los ejemplos presentados en los cinco recuadros muestran que la adopción de un comportamiento adaptativo requiere la movilización, la organización y la aplicación con discernimiento de un amplio conjunto de competencias de manera apropiada a cada situación. Además, esas competencias pueden incluir valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión. La noción de que las competencias deben movilizarse dinámicamente en grupos, y no por separado, para poder satisfacer las necesidades y oportunidades existentes en situaciones democráticas e interculturales específicas a medida que éstas se presentan, tiene importantes implicaciones para el diseño del currículo y para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias.

En resumen, el Marco considera que, desde un punto de vista democrático e intercultural, un comportamiento competente es el que resulta de un proceso dinámico y adaptativo en que una persona responde de manera apropiada y eficaz a la constante

evolución de las exigencias, los retos y las oportunidades que se presentan en las situaciones democráticas e interculturales. Este proceso exige la movilización, la organización y la utilización flexibles de diversos grupos de recursos psicológicos que la persona extrae de manera selectiva de todo su repertorio de valores, actitudes, habilidades, conocimientos y elementos de comprensión.



Capítulo 6

Modelo de las competencias necesarias para una cultura democrática y para el diálogo intercultural

Partiendo de estos conceptos básicos, el Marco de Referencia propone un modelo conceptual completo de las competencias que las personas necesitan para funcionar como ciudadanos competentes, desde un punto de vista democrático e intercultural. Por lo tanto, esas son las competencias en las que deben centrarse los educadores para capacitar a los alumnos a fin de que puedan desempeñarse como ciudadanos democráticos competentes y eficaces.

El modelo consta de un total de 20 competencias, subdivididas en cuatro subgrupos: valores; actitudes; habilidades, y conocimientos y comprensión crítica como se puede apreciar en la figura 1.⁶

Figura 1: Las 20 competencias incluidas en el modelo de competencia



El modelo se basa en la idea de que, en el contexto de la cultura democrática y el diálogo intercultural, se considera que una persona tiene un comportamiento competente cuando responde de manera apropiada y eficaz a las exigencias, los retos y las posibilidades que presentan las situaciones democráticas e interculturales,

6. La justificación del modelo de competencias y el proceso mediante el cual se identificaron estas competencias concretas se describen en su totalidad en el documento siguiente: Consejo de Europa (2016), *Competencias para la cultura democrática: convivencia asequible en sociedades democráticas culturalmente diversas*, Ediciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture.

movilizando y utilizando algunas de esas 20 competencias, o todas ellas. A continuación se describen en mayor detalle los cuatro grupos de competencias, así como cada una de las competencias comprendidas en cada grupo.

VALORES

Por valores se entiende las creencias generales que las personas tienen acerca de los objetivos apetecibles que desean alcanzar en la vida. Los valores son motores de la acción y, al mismo tiempo, cumplen la función de principios rectores para decidir la manera de actuar. Los valores trascienden las acciones y los contextos específicos, y tienen un carácter normativo y prescriptivo acerca de lo que se debe hacer o pensar en diferentes situaciones. Los valores representan normas o criterios para: evaluar las acciones, tanto las propias como las de los demás; justificar opiniones, actitudes y comportamientos; decidir entre alternativas; planificar su comportamiento; e intentar influir en los demás.

Los lectores familiarizados con otros esquemas de competencias existentes quizás se sorprenderán por el hecho de que los valores se presentan aquí como una categoría separada de la categoría “competencia”. Con todo, es importante tener en cuenta que el término “competencia” no se emplea aquí en su sentido habitual como sinónimo de “capacidad”, sino en un sentido más técnico para designar los recursos psicológicos (actitudes, habilidades y conocimientos) que deben mobilizarse y utilizarse para hacer frente a las exigencias y los retos de las situaciones democráticas e interculturales. Los valores son uno de esos recursos. De hecho, otros esquemas de competencias suelen incluir los valores, pero no los identifican como tales y los incluyen en la misma categoría que las actitudes. En cambio, este modelo establece una clara distinción conceptual entre valores y actitudes, y sólo los valores se caracterizan por su carácter normativo y prescriptivo.

Los valores son esenciales para conceptualizar las competencias que permiten la participación en una cultura democrática. En efecto, sin una descripción de los valores particulares que sirven de base para esas competencias, no habría competencias democráticas, sino competencias políticas generales que podrían estar al servicio de muchos otros tipos de orden político, incluidos los antidemocráticos. Por ejemplo, una persona que vive en una dictadura totalitaria podría ser considerada un ciudadano responsable, eficaz y políticamente bien informado si sus juicios, decisiones y acciones estuvieran basados en un sistema de valores diferente. En consecuencia, los valores definidos en el modelo del Marco son elemento central de la competencia democrática y son fundamentales para describir esa competencia.

Los valores fundamentales para participar en una cultura democrática se pueden agrupar en las tres categorías siguientes:

El valor de la dignidad humana y de los derechos humanos

Este primer conjunto de valores se basa en la creencia general de que todos los seres humanos son iguales en términos de valor y dignidad, que tienen derecho al mismo respeto y al mismo conjunto de derechos humanos y libertades fundamentales, y que deben ser tratados como corresponde. Esa creencia plantea en principio que:

los derechos humanos son universales, inalienables e indivisibles; que se aplican a todas las personas sin distinción alguna; que ofrecen un conjunto mínimo de protecciones esenciales para que los seres humanos puedan vivir una vida digna; y que son una base esencial para la libertad, la igualdad, la justicia y la paz en el mundo. Por lo tanto, ese conjunto de valores implica:

1. el reconocimiento de que todas las personas comparten una humanidad común y son merecedores de la misma dignidad, con independencia de sus referentes culturales, capacidades, circunstancias o estatus personal;
2. el reconocimiento del carácter universal, inalienable e indivisible de los derechos humanos;
3. el reconocimiento de la necesidad de promover, respetar y proteger los derechos humanos en todo tipo de circunstancias;
4. el reconocimiento de la necesidad de defender las libertades fundamentales en todo tipo de circunstancias, salvo si violan o atentan contra los derechos humanos de los demás;
5. el reconocimiento de que los derechos humanos constituyen el fundamento de la convivencia en sociedad en un pie de igualdad y el fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo.

El valor de la diversidad cultural

El segundo conjunto de valores se basa en la creencia general de que otros referentes culturales, la variabilidad y la diversidad cultural, y el pluralismo de perspectivas, opiniones y prácticas deberían ser considerados, apreciados y valorados positivamente. Esa creencia plantea en principio que la diversidad cultural es un factor positivo para la sociedad; que las personas pueden aprender y sacar provecho de los diversos puntos de vista; que la diversidad cultural debería promoverse y protegerse; que debería animarse a las personas a interactuar con independencia de sus diferencias culturales percibidas, y que debería instituirse un diálogo intercultural para fomentar una cultura democrática de convivencia entre iguales.

Se debe tener presente la posible tensión entre la valorización de los derechos humanos y la valorización de la diversidad cultural. En una sociedad cuyo sistema de valores está basado fundamentalmente en los derechos humanos, la valorización de la diversidad cultural estará sujeta a ciertos límites, que están determinados por la necesidad de promover, respetar y proteger los derechos humanos y las libertades de los demás. Por lo tanto, se da por sentado aquí que la diversidad cultural deberá ser valorizada en toda circunstancia, salvo si atenta contra los derechos humanos y las libertades de los demás.

Por consiguiente, este segundo conjunto de valores implica:

1. el reconocimiento de que la diversidad cultural y el pluralismo de opiniones, de visiones del mundo y de prácticas es un factor positivo para la sociedad y proporciona una oportunidad para el enriquecimiento de todos los miembros de la sociedad;

2. el reconocimiento de que todas las personas tienen derecho a ser diferentes y a elegir sus propias perspectivas, puntos de vista, creencias y opiniones;
3. el reconocimiento de que las personas deben respetar en toda circunstancia las perspectivas, los puntos de vista, las creencias y las opiniones ajenas, salvo si atentan contra los derechos humanos y las libertades de los demás;
4. el reconocimiento de que las personas deben respetar siempre los estilos de vida y las prácticas ajenas, a menos que violen o atenten contra los derechos humanos y las libertades de los demás;
5. el reconocimiento de que las personas deben escuchar y dialogar con aquellos que se consideran diferentes de uno.

El valor de la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el estado de derecho

El tercer conjunto de valores se basa en un conjunto de creencias relativas a la manera en que las sociedades deben funcionar y ser gobernadas, incluida la convicción de que: todos los ciudadanos deben poder participar en igualdad de condiciones (tanto directa como indirectamente a través de representantes electos) en los procesos de elaboración y aprobación de las leyes que regulan la sociedad; que todos los ciudadanos deben participar activamente en los procedimientos democráticos vigentes en su sociedad (reconociendo que ello pueda conllevar también su no participación en algunas ocasiones por razones de conciencia o circunstancias); que si las decisiones han de tomarse por mayoría de votos es necesario garantizar el trato justo y equitativo de todo tipo de minorías; que la justicia social, la equidad y la igualdad deben regir en todos los niveles de la sociedad; y que el estado de derecho debe prevalecer, de manera que todos los miembros de la sociedad reciban un trato justo, equitativo, imparcial e igualitario con arreglo a las leyes que se aplican a todos. Por lo tanto, este conjunto de valores implica, lo siguiente:

1. la adhesión a los procesos y procedimientos democráticos (reconociendo al mismo tiempo que los procedimientos democráticos existentes podrían no ser óptimos y que a veces puede ser necesario modificarlos o mejorarlos por medios democráticos);
2. el reconocimiento de la importancia de una ciudadanía activa (reconociendo al mismo tiempo que en algunos casos la no participación puede estar justificada por razones de conciencia o de circunstancias);
3. el reconocimiento de la importancia de la participación de los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones políticas;
4. el reconocimiento de la necesidad de proteger las libertades individuales, incluidas las libertades civiles de las personas que tienen puntos de vista minoritarios;
5. el respaldo a la resolución pacífica de conflictos y disputas;
6. un sentido de justicia social y de responsabilidad social para que todos los miembros de la sociedad reciban un trato justo y equitativo, lo que incluye la igualdad de oportunidades para todos, con independencia de su origen nacional, origen

étnico, raza, religión, lengua, edad, sexo, género, opinión política, nacimiento, origen social, fortuna, discapacidad, orientación sexual o cualquier otra condición;

7. la adhesión a los principios del estado de derecho y al trato igualitario e imparcial de todos los ciudadanos ante la ley como medio de garantizar la justicia.

ACTITUDES

Por actitud se entiende la orientación mental general que una persona adopta con relación a alguien o algo (por ejemplo, una persona, un grupo, una institución, una problemática, un acontecimiento, un símbolo, etc.). Las actitudes suelen constar de cuatro elementos: una creencia u opinión sobre el objeto de la actitud; una emoción o sentimiento con respecto al objeto; una evaluación (positiva o negativa) del objeto, y una tendencia a comportarse de cierta manera respecto de ese objeto.

A continuación se describen las seis actitudes importantes para una cultura democrática.

Apertura a la diferencia cultural y a distintas prácticas, creencias y visiones del mundo

La apertura es una actitud hacia las personas que se considera pertenecen a una cultura diferente a la propia, o respecto de visiones del mundo, creencias, valores y prácticas que difieren de las propias. La actitud de apertura a la alteridad cultural debe distinguirse de la actitud que consiste meramente en estar interesado en recoger experiencias de lo que se considera “exótico” simplemente para el propio deleite o para beneficio personal. Por el contrario, la apertura implica lo siguiente:

1. la sensibilidad a la diversidad cultural y a las visiones del mundo, las creencias, los valores y las prácticas que difieren de las propias;
2. la curiosidad y el interés por descubrir y conocer otras orientaciones y referentes culturales y otras visiones del mundo, creencias, valores y prácticas;
3. la disposición a suspender el juicio y despojarse de su escepticismo acerca de las visiones del mundo, las creencias, los valores y las prácticas de otras personas, y de cuestionar la “naturalidad” de su propia visión del mundo, creencias, valores y prácticas;
4. la buena disposición emocional para relacionarse con otras personas que se considera son diferentes a uno mismo;
5. la voluntad de buscar o aprovechar oportunidades para entrar en contacto, cooperar e interactuar, en una relación de igualdad, con quienes se considera pertenecen a culturas diferentes a las propias.

Respeto

El respeto es una actitud hacia alguien o algo (por ejemplo, una persona, una creencia, un símbolo, un principio, una práctica, etc.) que se considera tiene cierta importancia o valor, o cierto interés que justifica una consideración positiva y

digna de estima.⁷ Dependiendo de la naturaleza del objeto que se respeta, el respeto puede adoptar diversas formas (por ejemplo, el respeto de una norma de la escuela/institución se manifiesta de manera diferente al respeto por la sabiduría de un anciano o al respeto a la naturaleza).

Un tipo de respeto que es especialmente importante en el contexto de una cultura democrática es el que se concede a otras personas que se considera tienen referentes culturales diferentes, o que tienen creencias, opiniones o prácticas distintas de las propias. Esa forma de respeto reconoce la dignidad e igualdad inherentes a todos los seres humanos así como el derecho humano inalienable a elegir sus propias referencias culturales, creencias, opiniones o prácticas. Es importante destacar que este tipo de respeto no supone minimizar o ignorar las diferencias reales que puedan existir entre sí mismo y los demás, diferencias que a veces pueden ser significativas y profundas, ni tampoco implica estar de acuerdo con aquello que es objeto de respeto, ni adoptarlo ni convertirse. Por el contrario, se trata de una actitud que implica la apreciación positiva de la dignidad y el derecho de los demás a tener sus propias referencias culturales, creencias, opiniones o prácticas, al tiempo que se reconocen y admiten las diferencias que existen entre sí mismo y los demás. Una actitud de respeto es necesaria para facilitar tanto la interacción democrática como el diálogo intercultural con otras personas. Con todo, se debe señalar la necesidad de poner límites al respeto; por ejemplo, no se debe respetar las creencias, las opiniones, los modos de vida o las prácticas que violan o atentan contra la dignidad, los derechos humanos o las libertades de los demás.⁸

La noción de respeto refleja mejor que la de tolerancia la actitud que exige una cultura democrática. En algunos contextos, la tolerancia puede tener la connotación de que la diferencia simplemente se soporta o tolera y que se adopta una actitud condescendiente respecto de algo que uno preferiría no tener que soportar. En algunos casos, la tolerancia puede interpretarse también como un acto de poder que permite la existencia de la diferencia, limitándose a tolerarla, y que ese acto de tolerancia aumenta el poder y la autoridad de la persona tolerante. El respeto es una noción menos ambigua que la tolerancia, ya que está basada en el reconocimiento de la dignidad, los derechos y las libertades de los demás, y en una relación de igualdad entre sí mismo y los demás.

Por lo tanto, el respeto implica:

1. la consideración positiva y la estima de alguien o algo, que se considera tiene una importancia, un valor o una valía intrínsecos;

7. Obsérvese que el respeto está estrechamente vinculado a los valores de dos maneras: un valor puede ser objeto de respeto (es decir, un valor puede ser respetado) pero también puede constituir el fundamento del respeto (es decir, se puede respetar a alguien o algo porque esa persona o esa cosa encarna o pone en práctica un valor concreto).

8. Desde el punto de vista de los derechos humanos, siempre debe respetarse el derecho de otra persona a la libertad de creencias; sin embargo, no es digno de respeto el contenido de las creencias que violan o atentan contra la dignidad, los derechos humanos y las libertades fundamentales de los demás. En el caso de creencias cuyo contenido no es digno de respeto, se imponen restricciones no al derecho a tenerlas, sino a la libertad de manifestarlas, cuando tales restricciones constituyen medidas necesarias para la seguridad pública, la protección del orden público o la protección de los derechos y libertades de los demás (véase el artículo 9 del Convenio Europeo de Derechos Humanos: www.echr.coe.int/documents/convention_spa.pdf).

2. la consideración positiva y la estima de otras personas en tanto que seres humanos iguales que comparten una dignidad común y tienen exactamente el mismo conjunto de derechos humanos y libertades, independientemente de sus referencias culturales, creencias, opiniones, modos de vida o prácticas;
3. la consideración positiva y la estima de las creencias, opiniones, modos de vida y prácticas de otras personas, siempre que no violen o atenten contra la dignidad, los derechos humanos o las libertades de los demás.

Civismo

El civismo es una actitud hacia una comunidad o grupo social. El término “comunidad” se emplea aquí para designar a un grupo social o cultural más amplio que el círculo inmediato de la familia y los amigos y al que una persona siente que pertenece. Esa categoría abarca muchos tipos de grupos: por ejemplo, las personas que viven en determinada zona geográfica (como un vecindario, una ciudad, un país, un conjunto de países como Europa o África, o incluso el mundo en el caso de la “comunidad mundial”); un grupo de personas dispersas geográficamente (como un grupo étnico, un grupo religioso, un grupo recreativo, un grupo de orientación sexual, etc.), o cualquier otro tipo de grupo social o cultural al que una persona sienta que pertenece. Todas las personas pertenecen a múltiples grupos, y pueden manifestar una actitud cívica hacia uno o varios de ellos. El civismo implica:

1. el sentimiento de pertenecer a una comunidad y la identificación con esa comunidad;
2. la conciencia de los demás miembros de la comunidad, de la interconexión que existe entre ellos y de las repercusiones que sus propios actos pueden tener para esas personas;
3. un sentimiento de solidaridad con los demás miembros de la comunidad, incluyendo la voluntad de cooperar y trabajar con ellas; el interés por los derechos y bienestar de los miembros y por la protección de los mismos, y la voluntad de defender a quienes puedan verse desprotegidos y desfavorecidos en el seno de la comunidad;
4. un interés y una atención por los asuntos y preocupaciones de la comunidad;
5. el sentimiento del deber cívico; la voluntad de contribuir activamente a la vida de la comunidad; la voluntad de participar en las decisiones relativas a los asuntos, las preocupaciones y el bien común de la comunidad; y la voluntad de dialogar con los demás miembros de la comunidad, con independencia de sus referentes culturales;
6. el compromiso de cumplir, en la medida de sus posibilidades, las responsabilidades, deberes u obligaciones que conllevan las funciones o cargos que se ocupan en la comunidad;
7. un sentido de responsabilidad ante otros miembros de la comunidad y la aceptación de la propia responsabilidad por sus decisiones y actos.

Responsabilidad

El término “responsabilidad” tiene diversas acepciones, de las cuales dos son especialmente importantes para una cultura democrática: la responsabilidad que va unida

al papel que la persona desempeña en la comunidad y la responsabilidad moral. La primera es un aspecto del civismo (véase el punto 6); en este punto abordaremos la segunda acepción. La responsabilidad moral es una actitud respecto de los propios actos. Entra en juego cuando una persona tiene la obligación de actuar de cierta manera y recibe elogios o críticas cuando actúa de esa manera o incumple sus obligaciones. Para juzgar si una persona es digna de alabanzas o de reproches es necesario tener en cuenta ciertas condiciones: su capacidad de reflexionar sobre sus propios actos, de formular intenciones sobre la manera de actuar, y de ejecutar su decisión (por lo tanto, cuando la falta de recursos o las condiciones estructurales se conjugan para impedir que una persona ejecute una acción, la persona no es digna ni de elogios ni de reproches). La responsabilidad puede requerir valentía en la medida en que la adopción de una posición de principios puede implicar actuar contra los suyos, ir en contra de las normas de una comunidad o desafiar una decisión colectiva que se considera errónea. Por tanto, a veces puede existir tensión entre civismo (entendido como solidaridad y lealtad hacia otras personas) y responsabilidad moral. Por consiguiente, la responsabilidad por los propios actos implica:

1. la adopción de un enfoque serio y ponderado respecto de sus propios actos y de las posibles consecuencias de los mismos;
2. la determinación de sus deberes y obligaciones y de la manera en que debe comportarse en una situación concreta, sobre la base de un valor o conjunto de valores;⁹
3. la toma de decisiones sobre las acciones a realizar (lo que en algunos casos puede suponer no hacer nada), en vista de las circunstancias del caso;
4. el actuar (o evitar hacerlo) como corresponde, en tanto que agente autónomo;
5. la voluntad de asumir su responsabilidad por la naturaleza o las consecuencias de sus decisiones y actos;
6. la voluntad de evaluarse y juzgarse a sí mismo.
7. la voluntad de actuar con valentía en caso necesario.

Confianza en sí mismo

La confianza en sí mismo es la actitud acerca de uno mismo. Implica creer en su propia capacidad para emprender las acciones necesarias para alcanzar objetivos precisos. Esa confianza suele conllevar la convicción adicional de que uno es capaz de comprender lo que es necesario, formular juicios correctos, seleccionar los métodos adecuados para realizar las tareas, sortear los obstáculos con éxito, influir en el curso de los acontecimientos y marcar la diferencia en los hechos que afectan su vida personal y la de los demás. Por consiguiente, la confianza en sí mismo guarda relación con la confianza en sus propias capacidades. Un bajo nivel de confianza en

9. Por lo tanto, la manifestación de la actitud de responsabilidad en situaciones democráticas e interculturales requiere la utilización simultánea de uno o más de los tres conjuntos de valores especificados en el modelo actual (es decir, la valorización de la dignidad humana y los derechos humanos; la valorización de la diversidad cultural, o la valorización de la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el estado de derecho). Cuando no se observa utilización simultánea de uno o varios de esos conjuntos de valores, la responsabilidad no sería una competencia democrática, sino una competencia política más general (véase el texto introductorio sobre los valores supra).

sí mismo puede desalentar los comportamientos democráticos e interculturales incluso cuando la persona tiene un elevado nivel de capacidad; por el contrario, una confianza en sí mismo desmesuradamente elevada puede provocar frustración y decepción. La actitud óptima es un grado relativamente elevado de confianza en sí mismo unido a un nivel de capacidad elevado, estimado de forma realista; ello alienta a las personas a afrontar nuevos retos y les permite actuar en cuestiones que suscitan su interés. Por consiguiente, la confianza en sí mismo implica:

1. el convencimiento de que se es capaz de comprender los problemas, emitir juicios y seleccionar los métodos apropiados para realizar las tareas;
2. el convencimiento de que se es capaz de organizar y ejecutar las medidas necesarias para alcanzar determinados objetivos y sortear los obstáculos que puedan presentarse;
3. la confianza acerca de su capacidad para afrontar nuevos retos;
4. la confianza acerca de su participación democrática y de su capacidad para emprender acciones que se consideren necesarias para alcanzar objetivos democráticos (lo que incluye cuestionar y exigir responsabilidades a personas que ocupan posiciones de poder y de autoridad cuando sus decisiones o acciones sean consideradas injustas);
5. la confianza de que se es capaz de entablar un diálogo intercultural con quienes se considera pertenecen a culturas diferentes a las propias.

Tolerancia a la ambigüedad

La tolerancia a la ambigüedad es una actitud respecto de objetos, acontecimientos y situaciones que se consideran inciertos o sujetos a múltiples interpretaciones contrapuestas o incompatibles. Las personas que tienen una elevada tolerancia a la ambigüedad evalúan ese tipo de objetos, hechos y situaciones de forma positiva, aceptan espontáneamente su falta de claridad inherente, están dispuestas a admitir que los puntos de vista de otras personas pueden ser tan adecuadas como los suyos propios y hacen frente a la ambigüedad de manera constructiva. Por lo tanto, el término “tolerancia” debe entenderse aquí en su sentido positivo que supone aceptar e integrar la ambigüedad (y no en su sentido negativo de sobrellevar o tolerar la ambigüedad). Las personas con poca tolerancia a la ambigüedad adoptan en cambio un punto de vista único acerca de situaciones y problemas equívocos, tienen una actitud cerrada respecto de situaciones y problemas desconocidos y utilizan categorías fijas e inflexibles para tratar de entender el mundo. Por consiguiente, en el presente contexto, la tolerancia a la ambigüedad implica:

1. reconocer y admitir que cualquier situación o cuestión puede ser objeto de múltiples perspectivas e interpretaciones;
2. reconocer y admitir que su propio punto de vista sobre una situación no es necesariamente mejor que el de otras personas;
3. aceptar la complejidad, las contradicciones y la falta de claridad;
4. estar dispuesto a enfrentar tareas cuando se dispone sólo de información incompleta o parcial;
5. estar dispuesto a tolerar la incertidumbre y a afrontarla de manera constructiva.

HABILIDADES

Se entiende por habilidad la capacidad de ejecutar patrones complejos y bien organizados de ideas o acciones de manera apropiada para alcanzar un fin u objetivo concreto.

Hay ocho conjuntos de habilidades que son importantes para una cultura democrática, a saber:

Aprendizaje autónomo

La capacidad de aprendizaje autónomo es la que requieren las personas para emprender, organizar y evaluar su propio aprendizaje, conforme a sus necesidades personales, de manera autodirigida y autorregulada, sin que se lo soliciten otras personas. La capacidad de aprendizaje autónomo es importante para una cultura democrática porque permite a las personas aprender por sí mismas acerca de cuestiones políticas, cívicas y culturales, y acerca de la manera de abordarlas, utilizando fuentes múltiples y diversas, tanto lejanas como cercanas, en lugar de depender de los agentes de su entorno inmediato para obtener información sobre esas cuestiones. El aprendizaje autónomo incluye las siguientes capacidades y habilidades para:

1. determinar sus propias necesidades de aprendizaje, las que pueden obedecer a lagunas en sus conocimientos o en su comprensión; al poco, o nulo, dominio de ciertas competencias, o a las dificultades derivadas de sus actitudes o valores;
2. identificar, localizar y consultar las posibles fuentes de información, de asesoramiento o de orientación que se requieran para satisfacer esas necesidades – las que pueden incluir experiencias personales, interacciones y discusiones con otras personas; encuentros con personas que se considera pertenecen a culturas diferentes a las propias, o que tienen otros tipos de creencias, opiniones o visiones del mundo diferentes, así como la consulta de fuentes de medios visuales, impresos, radiodifundidos y digitales;
3. evaluar la fiabilidad de las diferentes fuentes de información, asesoramiento u orientación, tratando de determinar su posible parcialidad o distorsión, y seleccionando las fuentes más adecuadas de entre las disponibles;
4. procesar y adquirir información utilizando las estrategias y técnicas de aprendizaje más adecuadas, o adoptar y seguir los consejos u orientaciones, a partir de las fuentes más fiables, adaptando en consecuencia su repertorio personal de conocimientos, comprensión, habilidades, actitudes o valores;
5. reflexionar acerca de lo que se ha aprendido y de los progresos realizados, evaluar las estrategias de aprendizaje utilizadas y sacar conclusiones respecto de lo que todavía podría quedar por aprender y de las nuevas estrategias de aprendizaje que tendría que adquirir.

Capacidades de análisis y de pensamiento crítico

Las capacidades de análisis y de pensamiento crítico abarcan un amplio y complejo conjunto de habilidades interdependientes. Por capacidad de análisis se entiende la capacidad necesaria para evaluar de manera sistemática y lógica todo tipo de

materiales (textos, argumentos, interpretaciones, problemáticas, hechos, experiencias, etc.). Incluye las siguientes capacidades o habilidades para:

1. descomponer de manera sistemática los materiales analizados en sus elementos constitutivos y organizarlos de manera lógica;
2. determinar e interpretar el significado o los significados de cada elemento, eventualmente comparándolos y relacionándolos con lo que ya se conoce e identificando similitudes y diferencias;
3. examinar la relación que guardan entre sí los elementos y determinar los vínculos existentes entre ellos (por ejemplo, lógicos, causales o temporales);
4. descubrir las discrepancias, incoherencias o divergencias entre los elementos;
5. determinar otros significados y relaciones posibles para cada elemento; producir nuevos elementos que pudieran faltar en el conjunto; cambiar sistemáticamente los elementos para determinar los efectos en el conjunto, y generar nuevas síntesis de los elementos examinados, es decir, imaginar y explorar nuevas posibilidades y alternativas;
6. reunir los resultados del análisis de forma organizada y coherente para sacar conclusiones lógicas y justificables sobre la totalidad del análisis.

La capacidad de pensamiento crítico es necesaria para evaluar y emitir juicios acerca de materiales de todo tipo. Por lo tanto, incluyen las siguientes capacidades o habilidades para:

1. hacer evaluaciones atendiendo a la coherencia interna, pero también a su coherencia con la experiencia y la evidencia disponible;
2. juzgar si los materiales analizados son o no válidos, precisos, aceptables, fiables, apropiados, útiles y/o persuasivos;
3. comprender y evaluar las ideas preconcebidas, los supuestos y las convenciones textuales o comunicativas en las que se basan los materiales;
4. comprender no sólo el significado literal de los materiales, sino también su propósito retórico más amplio, incluidos los motivos, las intenciones y los planes subyacentes de quienes los produjeron o crearon (en el caso de las comunicaciones políticas, ello incluye la capacidad de identificar los materiales de propaganda y de poner al descubierto los motivos, las intenciones y los propósitos subyacentes de quienes han producido esos materiales);
5. situar los materiales en el contexto histórico en que fueron producidos para poder llegar a emitir juicios de valor sobre los mismos;
6. generar y elaborar otras opciones, posibilidades y soluciones además de las presentadas en los materiales analizados;
7. sopesar los pros y los contras de las opciones disponibles, lo que puede incluir un análisis de los costes y beneficios (adoptando perspectivas a corto y largo plazo), un análisis de los recursos (evaluando si los recursos necesarios para cada opción están disponibles en la realidad) y un análisis de riesgos (comprendiendo y evaluando los riesgos asociados a cada opción y la manera de hacerles frente);
8. reunir los resultados del proceso de evaluación de manera organizada y coherente con vistas a construir un argumento lógico y justificable a favor o en contra de determinada interpretación, conclusión o medida, fundamentándolo

en criterios, principios o valores irrefutables explícitos y especificables y/o en pruebas convincentes;

9. reconocer sus propias hipótesis e ideas preconcebidas que puedan haber sesgado el proceso de evaluación, y reconocer que sus propias creencias y juicios son siempre contingentes y dependen de sus referentes culturales y perspectivas personales.

La capacidad de análisis eficaz incluye el pensamiento crítico (la evaluación de los materiales analizados), mientras que el pensamiento crítico eficaz incluye la capacidad de análisis (es decir, el establecimiento de distinciones y conexiones). Es por ello que entre las capacidades de análisis y de pensamiento crítico están intrínsecamente vinculadas.

Escucha y observación

Estas habilidades son necesarias para entender lo que dicen otras personas y para observar su comportamiento con el fin de llegar a conclusiones. Entender lo que dicen otras personas exige escuchar de manera activa, es decir, prestando mucha atención no sólo a lo que se dice, sino también a la manera en que se dice tomando nota del tono, la intensidad, el ritmo y la fluidez de la voz, y observando el lenguaje corporal de la persona, sobre todo los movimientos de los ojos, las expresiones faciales y los gestos. La observación detenida del comportamiento de otras personas puede ser también una importante fuente de información sobre los comportamientos más apropiados y eficaces en diferentes entornos sociales y contextos culturales, y puede ayudar al alumno a llegar a ser experto en esos comportamientos, reteniendo esa información y reproduciendo el comportamiento de la otra persona en situaciones similares más tarde. Por lo tanto, la escucha y observación incluyen las siguientes capacidades o habilidades para:

1. prestar atención no sólo a lo que se dice sino también a la manera en que se dice y al lenguaje corporal del interlocutor;
2. prestar atención a las posibles incoherencias entre los mensajes verbales y no verbales;
3. prestar atención a las sutilezas de significado y a lo que puede haberse dicho en parte o al significado implícito;
4. prestar atención a la relación entre lo que se dice y el contexto social en el que se dice;
5. prestar atención al comportamiento de otras personas y retener información sobre dicho comportamiento, en particular el de otras personas que se considera pertenecen a una cultura diferente a la propia;
6. prestar atención a las similitudes y diferencias en la manera en que las personas reaccionan ante una misma situación, en particular aquellas personas que se considera pertenecen una cultura diferente a la propia.

Empatía

La empatía es el conjunto de habilidades necesarias para comprender los pensamientos, creencias y sentimientos de las demás personas, y para ver el mundo desde la perspectiva de ellas. Implica la capacidad de salir de su propio marco de referencia

psicológico (es decir, descentrarse de la propia perspectiva) y la capacidad de detectar y comprender, haciendo prueba de imaginación, el marco de referencia psicológico y el punto de vista del otro. Esta competencia es fundamental para hacerse una idea de los referentes culturales, las visiones del mundo, las creencias, los intereses, las emociones, los deseos y las necesidades de las demás personas. Se pueden distinguir varias formas de empatía, entre ellas:

1. la empatía cognitiva: la capacidad de detectar y comprender las percepciones, los pensamientos y las creencias de las demás personas;
2. la empatía afectiva: la capacidad de detectar y comprender las emociones, los sentimientos y las necesidades de las demás personas;
3. la simpatía, a veces denominada “empatía compasiva” o “interés empático”: la capacidad de experimentar sentimientos de compasión y preocupación por otras personas comprendiendo su estado cognitivo o afectivo, o su situación o circunstancias materiales.¹⁰

Flexibilidad y adaptabilidad

La flexibilidad y la adaptabilidad son necesarias para que una persona pueda adaptar sus pensamientos, sentimientos o comportamientos a nuevos contextos y situaciones, con el fin de poder responder de manera eficaz y apropiada a los retos, las exigencias y las oportunidades de esos contextos y situaciones. La flexibilidad y la adaptabilidad permiten la adaptación positiva a la novedad y al cambio, así como a las expectativas sociales o culturales, los estilos de comunicación y los comportamientos de otras personas. Asimismo, esas competencias permiten a las personas adaptar su manera de pensar, sentir o comportarse para dar respuesta a nuevas situaciones imprevistas, experiencias, encuentros e informaciones. Definidas así, la flexibilidad y la adaptabilidad deben distinguirse de la adaptación oportunista o inescrupulosa del comportamiento con el fin de obtener un beneficio personal. Asimismo, es necesario distinguirlas de la adaptación forzada debido a factores externos.¹¹ Por ende, la flexibilidad y la adaptabilidad incluyen las capacidades o habilidades para:

10. Se señala que en el modelo actual la empatía se considera una habilidad. Por supuesto, el término “empatía” también se emplea de otras muchas maneras en la vida cotidiana. Por ejemplo, a veces se utiliza cuando alguien experimenta la misma emoción que otra persona (es decir, el fenómeno del “contagio emocional”, en el que una persona “se contagia” y comparte la alegría, el pánico, el miedo, etc. de otra persona). A veces se emplea para referirse a un sentimiento de conexión o identificación emocional con otra persona (por ejemplo, cuando se siente gran empatía por el personaje principal de un libro), y otras veces para referirse a la compasión o preocupación por otra persona por la que tenemos simpatía (por ejemplo, cuando se siente compasión por alguien que se encuentra en una situación difícil). El término “empatía” también se utiliza a veces para referirse a un conjunto mucho más amplio de reacciones respecto de otras personas en el que se mezclan la apertura al otro, el respeto por el otro, las relaciones cognitivas y emocionales con el otro y los sentimientos de vínculo emocional con el otro. En cambio, en el presente modelo el término “empatía” se emplea de una manera más precisa y específica para denotar el conjunto de competencias necesarias para comprender e interpretar los pensamientos, las creencias y los sentimientos de otras personas; estas competencias son fundamentales para participar en una cultura democrática. Esta definición no pretende excluir la posible movilización y despliegue simultáneos de la empatía, la amplitud de miras, el respeto, etc., que forman todo un grupo de competencias o capacidades en algunas situaciones.

11. Por ejemplo, la asimilación forzosa de las minorías culturales a una cultura mayoritaria no debería consentirse en ningún caso. Todas las personas tienen un derecho fundamental a elegir sus propios referentes culturales, creencias y estilo de vida (véase la nota 8).

1. adaptar el modo habitual de pensar para dar cuenta de la evolución de las circunstancias, o para adoptar de manera temporal una perspectiva cognitiva diferente en respuesta a señales culturales;
2. replantearse sus opiniones personales a la luz de nuevos elementos de prueba y/o argumentos racionales;
3. controlar y regular sus propias emociones y sentimientos para facilitar una comunicación más eficaz y adecuada, así como la cooperación con los demás;
4. superar las ansiedades, preocupaciones e inseguridades suscitadas por el encuentro y la interacción con otras personas que se considera tienen referentes culturales diferentes a los propios;
5. controlar y atenuar los sentimientos negativos hacia los miembros de otro grupo con el que el propio grupo ha estado en conflicto en el pasado;
6. adaptar su comportamiento de una manera socialmente apropiada en función del entorno cultural imperante;
7. adaptarse a diferentes comportamientos y estilos de comunicación, y adoptar estilos de comunicación y comportamientos apropiados para evitar violar las normas culturales de los demás y poder comunicarse con ellos empleando medios que puedan comprender.

Competencias lingüísticas, comunicativas y plurilingües¹²

Las competencias lingüísticas, comunicativas y plurilingües son necesarias para poder comunicar de forma eficaz y apropiada con otras personas. Incluyen, entre otras, las siguientes capacidades y habilidades:¹³

1. la capacidad de comunicar con claridad en diversas situaciones, lo que incluye expresar sus creencias, opiniones, intereses y necesidades personales, explicar y precisar ideas, defender, promover, argumentar, razonar, discutir, debatir, persuadir y negociar.
2. la capacidad de responder a las exigencias de comunicación en situaciones interculturales empleando una o más lenguas, o una lengua común o *lingua franca* para entender otra lengua;
3. la capacidad de expresarse con seguridad y sin agresividad, incluso en situaciones en las que se está en desventaja debido a la disparidad de poder, y la capacidad

12. El término "lengua" se utiliza en el Marco para designar todos los sistemas lingüísticos, tanto los reconocidos como lenguas o los considerados variedades de lenguas reconocidas, independientemente de su modalidad. Incluye la lengua hablada y el lenguaje gestual así como todas las demás formas de lengua no hablada. Por lo tanto, los términos "comunicación verbal" y "comunicación no verbal" en este contexto significan, respectivamente, "comunicación por medio de la lengua" y "comunicación por otros medios distintos de la lengua".

13. En primer lugar, por supuesto, una comunicación eficaz y apropiada requiere competencias lingüísticas (producir y comprender frases y enunciados orales y escritos), sociolingüísticas (analizar el acento, el dialecto, el registro y los indicadores lingüísticos de las relaciones sociales entre los hablantes), y discursivas (construir segmentos lingüísticos más largos y coherentes empleando las convenciones comunicativas apropiadas, y utilizar el discurso oral y los textos escritos con fines concretos de comunicación). Sin embargo, como se trata de competencias genéricas (al igual que la aritmética y la alfabetización), han sido omitidas en el modelo del Marco. Los lectores interesados en una descripción pormenorizada de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas pueden remitirse al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (2001), donde se describen en mayor detalle.

- de expresar un desacuerdo fundamental con otra persona de una manera que, no obstante, sea respetuosa de la dignidad y los derechos de esa persona;
4. la capacidad de reconocer las diferentes formas de expresión y las diferentes convenciones de comunicación (verbales y no verbales) en las comunicaciones empleadas por otros grupos sociales y culturales;
 5. la capacidad de adaptar y modificar su comportamiento comunicativo para utilizar las convenciones comunicativas (verbales y no verbales) apropiadas para su(s) interlocutor(es) con arreglo al entorno cultural imperante;
 6. la capacidad de hacer preguntas para pedir aclaración de manera apropiada y con delicadeza cuando no está claro el significado de lo dicho por otra persona o cuando se detectan incoherencias entre los mensajes verbales y no verbales de otra persona;
 7. la capacidad de hacer frente a las interrupciones de la comunicación, por ejemplo, pidiendo al interlocutor que repita o reformule lo que ha dicho, o reformulando, revisando o simplificando sus propias comunicaciones cuando no han sido bien comprendidas;
 8. la capacidad de cumplir la función de mediador lingüístico en los intercambios interculturales, lo que incluye las competencias de traducción, interpretación y explicación, y la capacidad de desempeñar el papel de mediador intercultural ayudando a los demás a comprender y apreciar las características de alguien o de algo cuyos referentes culturales son diferentes de los propios.

Cooperación

Las competencias de cooperación son las necesarias para participar plenamente con otras personas en actividades, tareas y proyectos comunes. Incluyen las capacidades o las habilidades para:

1. expresar puntos de vista y opiniones en entornos de grupo, y animar a otros miembros del grupo a expresar sus puntos de vista y opiniones en esos entornos;
2. forjar el consenso y hacer concesiones en el seno de un grupo;
3. llevar a cabo acciones conjuntamente con otras personas de manera bilateral y coordinada;
4. definir y establecer los objetivos del grupo;
5. tratar de alcanzar los objetivos del grupo y adaptar su comportamiento con el fin de alcanzar esos objetivos;
6. apreciar los talentos y puntos fuertes de todos los miembros del grupo y ayudar a los demás a mejorar en aquellos campos en que necesitan y desean progresar;
7. animar y motivar a los demás miembros del grupo para que cooperen y se presten ayuda con vistas a alcanzar los objetivos comunes;
8. ayudar a los demás en su trabajo cuando sea necesario;
9. compartir con el grupo conocimientos, experiencias o conocimientos prácticos pertinentes y útiles, y convencer a los otros miembros del grupo para que también lo hagan;

10. reconocer los conflictos en el entorno del grupo, en particular detectando los signos emocionales de conflicto tanto en sí mismo como en los demás, y responder de manera adecuada empleando medios pacíficos y el diálogo.

Resolución de conflictos

Las capacidades de resolución de conflictos son las necesarias para abordar, gestionar y resolver los conflictos pacíficamente. Incluyen las capacidades y habilidades para:

1. reducir o prevenir la agresividad y la negatividad, y crear un entorno neutral en el que las personas se sientan libres de expresar sus diferencias de opinión y sus preocupaciones sin temor a represalias;
2. fomentar y reforzar la receptividad, la comprensión mutua y la confianza entre las partes en conflicto;
3. reconocer las disparidades de poder y/o estatus de las partes en conflicto y tomar medidas para reducir los posibles efectos de dichas diferencias en las comunicaciones entre las partes;
4. controlar y regular eficazmente las emociones, lo que supone ser capaz de interpretar sus propios estados emocionales y las motivaciones subyacentes, así como los de otras personas, y de hacer frente al estrés emocional, la ansiedad y la inseguridad tanto en sí mismo como en los demás;
5. escuchar y comprender los diferentes puntos de vista de las partes implicadas en los conflictos;
6. expresar y resumir los diferentes puntos de vista de las partes en conflicto;
7. disipar o atenuar los malentendidos entre las partes en conflicto;
8. reconocer que a veces puede ser necesario un período de silencio, una tregua o un período de inacción que permita a las partes en conflicto reflexionar sobre los puntos de vista de los demás;
9. identificar, analizar, relacionar y contextualizar las causas y otros aspectos de los conflictos;
10. determinar los puntos comunes que permitan llegar a un acuerdo entre las partes en conflicto, definir las opciones para resolver los conflictos, y precisar los posibles compromisos o soluciones;
11. ayudar a los demás a resolver los conflictos ayudándoles a comprender las opciones disponibles;
12. ayudar y guiar a las partes implicadas para que lleguen a un acuerdo sobre una solución óptima y aceptable del conflicto.

CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN CRÍTICA

Por “conocimiento” se entiende el conjunto de información que posee una persona; el término “comprensión” designa la facultad de comprender y evaluar los significados. El término “comprensión crítica” se emplea en el presente contexto para subrayar la necesidad, en el marco de los procesos democráticos y del diálogo intercultural, de comprender y evaluar los significados con el fin de promover una reflexión activa

y una evaluación crítica de lo que se entiende e interpreta (en contraposición a la interpretación automática, ordinaria e irreflexiva).

Las diversas formas de conocimiento y comprensión crítica necesarias para una cultura democrática pueden clasificarse en las tres categorías principales siguientes:

Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo

El conocimiento y la comprensión de sí mismo son esenciales para participar de manera eficaz y apropiada en una cultura democrática. El conocimiento y la comprensión crítica de sí mismo tiene muchos aspectos diferentes, entre los que cabe destacar:

1. el conocimiento y la comprensión de sus propios referentes culturales;
2. el conocimiento y la comprensión de su propia visión del mundo, con sus aspectos y sesgos cognitivos, emocionales y motivacionales;
3. el conocimiento y la comprensión de los supuestos e ideas preconcebidas que sirven de base a su propia visión del mundo;
4. la comprensión de la manera en que su propia visión del mundo, así como sus supuestos e ideas preconcebidas, dependen de sus experiencias y referentes culturales y, a su vez, inciden en sus propias percepciones, juicios y reacciones hacia otras personas;
5. la conciencia de sus propias emociones, sentimientos y motivaciones, especialmente en contextos que implican comunicación y cooperación con otras personas;
6. el conocimiento y la comprensión de los límites de su propia competencia y de sus conocimientos.

Conocimiento y comprensión crítica de la lengua y de los procesos de comunicación

El conocimiento y la comprensión crítica de la lengua y de los procesos de comunicación tienen diversas facetas, e incluyen:

1. el conocimiento de las convenciones de comunicación verbal y no verbal socialmente apropiadas que se aplican en la(s) lengua(s) que uno utiliza;
2. la comprensión de que las personas que tienen otros referentes culturales pueden tener convenciones de comunicación verbal y no verbal diferentes de las propias, que son importantes para los interlocutores, incluso cuando emplean la misma lengua que uno;
3. la comprensión de que las personas que tienen distintos referentes culturales pueden percibir de manera diferente los significados insertos en los procesos de comunicación;
4. la comprensión de que en cualquier lengua existen múltiples maneras de hablar y de que hay múltiples maneras de utilizar la misma lengua;
5. la comprensión de la manera en que el empleo de la lengua constituye una práctica cultural que vehicula la información, los significados y las identidades que circulan en la cultura en la que está inserta esa lengua;

6. la comprensión de que las lenguas pueden expresar de manera singular ideas culturalmente compartidas, o expresar ideas particulares cuya comprensión puede ser difícil en otra lengua;
7. la comprensión del impacto social y de las repercusiones para los demás de los diferentes estilos de comunicación, incluida la manera en que los diferentes estilos de comunicación pueden ser incompatibles o perturbar la comunicación;
8. La comprensión de la manera en que sus propios supuestos, ideas preconcebidas, percepciones, creencias y juicios guardan relación con la(s) lengua(s) específica(s) que uno emplea.

Conocimiento y comprensión crítica del mundo (incluidos los conceptos y fenómenos políticos y jurídicos, los derechos humanos, la cultura y las culturas, las religiones, la historia, los medios de comunicación, el medio ambiente y la sostenibilidad)

El conocimiento y la comprensión crítica del mundo incluyen una amplia y compleja gama de competencias en diversos ámbitos, incluidas las siguientes.

(a) Conocimiento y comprensión crítica de los conceptos y fenómenos políticos y jurídicos, que incluye:

1. conocimiento y comprensión de los conceptos y fenómenos políticos y jurídicos básicos, como la democracia, la libertad, la justicia, la igualdad, la ciudadanía, los derechos y deberes, la necesidad de leyes y reglamentos, y el estado de derecho;
2. conocimiento y comprensión de los procesos democráticos y del funcionamiento de las instituciones democráticas, incluyendo el papel de los partidos políticos, los procesos electorales y los modos de escrutinio;
3. conocimiento y comprensión de las diversas formas en que los ciudadanos pueden participar en el debate público y en el proceso de toma de decisiones, y pueden influir en la política y la sociedad, incluida la comprensión del papel que la sociedad civil y las ONG pueden desempeñar al respecto;
4. comprensión de las relaciones de poder, de los desacuerdos políticos y de los puntos de vista divergentes en las sociedades democráticas, así como de la manera en que esos desacuerdos y conflictos pueden ser resueltos por vías pacíficas;
5. conocimiento y comprensión de la actualidad, de los problemas sociales y políticos contemporáneos y de las opiniones políticas de los demás;
6. conocimiento y comprensión de las amenazas actuales que pesan sobre la democracia.

(b) Conocimiento y comprensión crítica de los derechos humanos, que incluye:

1. conocimiento y comprensión de que los derechos humanos se basan en la dignidad inherente a todos los seres humanos;
2. conocimiento y comprensión de que los derechos humanos son universales, inalienables e indivisibles, y de que toda persona no solamente tiene derechos humanos, sino que también debe respetar los derechos de los demás, con independencia de su origen nacional o étnico, raza, religión, idioma, edad, sexo, género, opinión política, nacimiento, origen social, situación económica, discapacidad, orientación sexual, o de toda otra condición;

3. conocimiento y comprensión de las obligaciones de los y gobiernos en materia de los derechos humanos;
4. conocimiento y comprensión de la historia de los derechos humanos, incluida la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Convenio Europeo de Derechos Humanos y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño;
5. conocimiento y comprensión de la relación que existe entre los derechos humanos, la democracia, la libertad, la justicia, la paz y la seguridad;
6. conocimiento y comprensión de que puede haber diversas formas de interpretar y experimentar los derechos humanos en diferentes sociedades y culturas, pero que las posibles variaciones están enmarcadas por instrumentos jurídicos acordados internacionalmente que establecen normas mínimas en materia de derechos humanos, independientemente del contexto cultural;
7. conocimiento y comprensión de la manera en que los principios de los derechos humanos se aplican en situaciones concretas, de la manera en que pueden producirse violaciones de los derechos humanos, de la manera de sancionar esas violaciones y de la manera en que es posible encontrar soluciones a los posibles conflictos entre los derechos humanos;
8. conocimiento y comprensión de las principales cuestiones que se plantean en materia de derechos humanos en el mundo actual.

(c) Conocimiento y comprensión crítica de la cultura y de las culturas, en particular:

1. conocimiento y comprensión de la manera en que los referentes culturales de las personas determinan sus visiones del mundo, sus ideas preconcebidas, sus percepciones, sus creencias, sus valores, sus comportamientos y sus interacciones con los demás;
2. conocimiento y comprensión de que todos los grupos culturales son por naturaleza variables y heterogéneos, no tienen características intrínsecas fijas, están integrados por personas que impugnan y desafían los significados culturales tradicionales, y están en constante evolución.
3. conocimiento y comprensión de la manera en que las estructuras de poder, las prácticas discriminatorias y las barreras institucionales en el seno de los grupos culturales y entre esos grupos conspiran para limitar las oportunidades de las personas desfavorecidas;
4. conocimiento y comprensión de las creencias, los valores, las normas, las prácticas, los discursos y los productos específicos que pueden utilizar las personas que tienen referentes culturales particulares, especialmente aquellas con las que uno interactúa y se comunica y que se considera tienen referentes culturales diferentes a los propios.

(d) Conocimiento y comprensión crítica de las religiones, en particular:

1. conocimiento y comprensión de los principales aspectos de la historia de determinadas tradiciones religiosas, de los textos fundamentales y de las doctrinas esenciales de determinadas tradiciones religiosas, así como de los puntos comunes y las diferencias que existen entre diferentes tradiciones religiosas;

2. conocimiento y comprensión de los símbolos y rituales religiosos y de los usos religiosos de la lengua;
3. conocimiento y comprensión de las principales características de las creencias, los valores, las prácticas y las experiencias de las personas que practican determinadas religiones;
4. comprensión de que la experiencia subjetiva y las expresiones personales de las religiones pueden diferir en ciertos aspectos respecto de las representaciones habituales de esas religiones en los libros de texto;
5. conocimiento y comprensión de la diversidad interna de las creencias y prácticas que existe en cada una de las religiones;
6. conocimiento y comprensión del que todos los grupos religiosos incluyen en su seno a personas que impugnan y desafían los significados religiosos tradicionales, y que esos grupos no tienen características intrínsecas inmutables y están en constante evolución.

(e) Conocimiento y comprensión crítica de la historia, en particular:

1. conocimiento y comprensión de la naturaleza fluida de la historia y de la manera en que las interpretaciones del pasado evolucionan con el tiempo y varían de una cultura a otra.
2. conocimiento y comprensión de las diversas maneras de presentar la historia desde diferentes perspectivas para explicar cómo las fuerzas y los factores históricos han conformado el mundo contemporáneo;
3. conocimiento y comprensión de los procesos de investigación histórica, en particular de la manera en que se seleccionan y construyen los hechos, y de la manera en que estos se convierten en elementos de prueba en la producción de relatos, explicaciones y argumentos históricos;
4. comprensión de la necesidad de tener acceso a fuentes alternativas de información histórica, ya que las fuentes históricas tradicionales suelen excluir las contribuciones de los grupos marginados (por ejemplo, las minorías culturales y las mujeres);
5. conocimiento y comprensión del hecho de que la historia a menudo se presenta y enseña desde un punto de vista etnocéntrico;
6. conocimiento y comprensión de la manera en que los conceptos de democracia y ciudadanía han evolucionado con el tiempo de forma diferente según las distintas culturas;
7. conocimiento y comprensión de la manera en que los estereotipos son una forma de discriminación que ha servido para negar la individualidad y la diversidad de ciertos seres humanos y para atentar contra los derechos humanos, lo que en algunos casos ha dado lugar a crímenes de lesa humanidad;
8. comprensión e interpretación del pasado a la luz del presente y en una perspectiva de futuro, así como comprensión de la importancia del pasado para entender las preocupaciones y los problemas del mundo actual.

(f) Conocimiento y comprensión crítica de los medios de comunicación, en particular:

1. conocimiento y comprensión de los procesos utilizados por los medios de comunicación para seleccionar, interpretar y editar la información antes de que llegue al público;
2. conocimiento y comprensión de la naturaleza mercantil de los medios de comunicación de masas, lo que implica productores y consumidores, y de los posibles motivos, intenciones y propósitos de los productores de contenidos, imágenes, mensajes y anuncios publicitarios destinados a los medios de comunicación de masas;
3. conocimiento y comprensión de los medios de comunicación digitales, de la manera en que se producen los contenidos, las imágenes, los mensajes y los anuncios difundidos en los medios digitales, así como de los diversos motivos, intenciones y propósitos de quienes los crean o reproducen;
4. conocimiento y comprensión de las repercusiones que los contenidos de los medios de comunicación de masas, en particular los medios digitales, pueden tener en los criterios y comportamientos de las personas;
5. conocimiento y comprensión de la manera en que se producen los mensajes políticos, la propaganda y los mensajes de incitación al odio en los medios de comunicación de masas, en particular en los medios digitales, y de la manera en que las personas pueden detectar esas formas de comunicación y protegerse contra las consecuencias de ese tipo de comunicaciones.

(g) Conocimiento y comprensión crítica de la economía, del medio ambiente y el compromiso con la sostenibilidad, en particular:

1. conocimiento y comprensión de la economía y de los procesos económicos y financieros que influyen en el funcionamiento de la sociedad, incluida la relación entre el empleo, los ingresos, los beneficios, los impuestos y el gasto público;
2. conocimiento y comprensión de la relación que existe entre ingresos y gastos, de la naturaleza y las consecuencias de la deuda, del coste real de los empréstitos y del riesgo que existe cuando las deudas superan la capacidad de reembolso;
3. conocimiento y comprensión de la interdependencia económica de la comunidad mundial y de las consecuencias que las decisiones y los patrones de consumo personales pueden tener en otras partes del mundo;
4. conocimiento y comprensión del entorno natural, de los factores que pueden incidir en ese entorno, de los riesgos asociados a la degradación del medio ambiente, de los problemas ambientales actuales y de la necesidad de adoptar un consumo responsable y de proteger el medio ambiente para garantizar su sostenibilidad;
5. conocimiento y comprensión de los vínculos que existen entre los procesos económicos, sociales, políticos y ecológicos, en particular cuando se consideran desde una perspectiva mundial.
6. conocimiento y comprensión de las cuestiones éticas asociadas a la globalización.

Reexamen del concepto de grupos de competencias

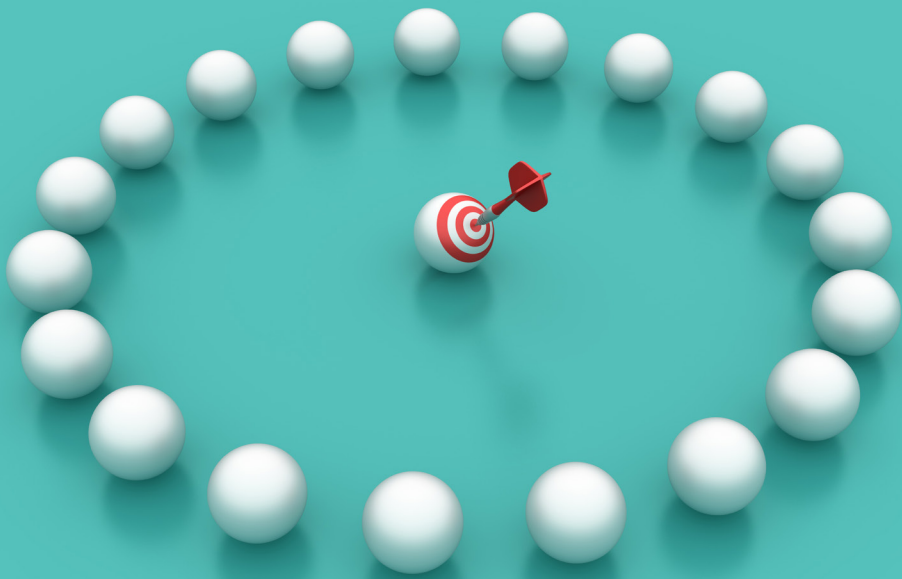
Como ya se ha señalado, el Marco parte del principio de que las 20 competencias casi nunca se movilizan y utilizan separadamente. Por el contrario, es mucho más probable que el comportamiento “competente” implique la activación y utilización simultánea o secuencial de todo un grupo de competencias de manera dinámica y organizada, lo que permite a la persona adaptarse de manera eficaz y apropiada a las exigencias y los retos específicos que plantea una situación dada. Las competencias que forman parte de un grupo determinado varían con arreglo a las situaciones y son extraídas del conjunto de valores, actitudes, habilidades, conocimientos y elementos de comprensión crítica. Esto significa que los usuarios del Marco deben prestar suma atención a los cuatro grupos de competencias a la hora de diseñar un nuevo plan de estudios.

Podría ocurrir que no sea posible incluir todas las 20 competencias en el currículo. Ello podría obedecer a limitaciones de los recursos materiales de que disponen los educadores o a imperativos de tiempo. Por otra parte, podría haber consideraciones políticas que dictasen que algunas competencias deben recibir mayor prioridad que otras, o que, por razones de orden político o cultural más generales, no fuera aceptable incluir una competencia concreta entre los objetivos de la educación.

Si se decide omitir ciertas competencias de un plan de estudios, los usuarios del Marco deben tener en cuenta las dos consideraciones siguientes. En primer lugar, en la medida en que un comportamiento competente requiere que una persona movilice todo un conjunto de competencias, si esa persona no posee toda la gama de competencias definidas, habrá inevitablemente algunas situaciones en las que no podrá responder de manera apropiada. A la hora de tomar decisiones de ese tipo, los usuarios del Marco no deben olvidar las consecuencias de la omisión de determinadas competencias.

En segundo lugar, también es necesario plantearse si las omisiones podrían socavar la razón de ser general del Marco, que es la de promover y proteger la democracia, los derechos humanos y el diálogo intercultural. Por ejemplo, la exclusión de todos los valores supondría que los alumnos no tendrían una competencia democrática, sino una competencia política más general que, como ya se ha señalado, podría estar al servicio de regímenes políticos no democráticos (en otras palabras, la omisión de los valores del currículo no significa necesariamente la neutralidad de los conocimientos y las capacidades). Por otra parte, si se excluyen todos los valores y las actitudes, y el currículo se centra únicamente en las capacidades, los conocimientos y la comprensión crítica, podría ocurrir que los alumnos mostrasen poca disposición o inclinación a utilizar en la práctica los conocimientos y la comprensión crítica, incluso cuando poseen las competencias pertinentes, porque son precisamente los valores y las actitudes los que incitan a las personas a utilizar sus habilidades, conocimientos y comprensión crítica.

En resumen, hay que tener suma precaución a la hora de decidir excluir del currículo determinadas competencias. Ese tipo de decisión debería tomarse solo después de haber analizado exhaustivamente las posibles consecuencias que tendría la exclusión de esos elementos.



Capítulo 7

Descriptorios – Usos y finalidades

La necesidad de emplear descriptorios de competencias

Una cultura democrática supone que los ciudadanos tengan los valores, las actitudes, las habilidades, los conocimientos y la comprensión crítica descritos en el modelo de competencias. Para garantizar que los alumnos adquieran las competencias para una cultura democrática (CCD) son esenciales dos elementos:

1. la posibilidad de evaluar el nivel actual de competencia de los alumnos respecto de cada una de las competencias, con el fin de identificar sus necesidades de aprendizaje y las áreas que requieren desarrollo posterior; y
2. referencias que puedan ayudar los educadores a diseñar, aplicar y evaluar las intervenciones en el ámbito educacional, tanto en entornos formales como no formales.

Con el fin de satisfacer esos criterios, el Marco incluye descriptorios para cada una de las 20 competencias definidas en el modelo. Los descriptorios ayudan a hacer operativas las competencias y proporcionan instrumentos prácticos importantes para la planificación del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Los descriptorios de las competencias son enunciados que describen comportamientos observables que indican que la persona en cuestión ha alcanzado un determinado nivel de aptitud por lo que se refiere a una competencia. Para poder ser pertinentes para la planificación del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, los descriptorios deben formularse en términos de resultados del aprendizaje.

El proceso de elaboración de los descriptores

Los descriptores fueron elaborados atendiendo a los siguientes criterios:

- ▶ **Formulación:** los descriptores debían formularse en términos de resultados del aprendizaje, y comenzar por un verbo de acción inequívoco que describe un comportamiento observable vinculado a un logro de aprendizaje.
- ▶ **Concisión:** los descriptores debían ser más bien cortos; idealmente, no deberían tener más de 25 palabras.
- ▶ **Positividad:** cada descriptor debía expresar una capacidad en términos positivos (por ejemplo: “puede”, “expresa”, “apoya”), y no en términos negativos (por ej., “no puede”, “no logra”, “tiene limitaciones”). En condiciones ideales, cada descriptor debía permitir a un profesor decir “Sí, esta persona puede hacer esto/posee esto (valor, actitud, habilidad, conocimiento o comprensión)” o, por el contrario, “No, esta persona no sabe hacer esto/no posee esto (valor, actitud, habilidad, conocimiento o comprensión)”.
- ▶ **Claridad:** cada descriptor debía ser transparente, relativamente simple desde el punto de vista gramatical y no incluir demasiados términos técnicos.
- ▶ **Independencia:** cada descriptor debía ser independiente de todos los demás. En otras palabras, debía evitarse que cada descriptor tuviera sentido sólo en relación con otros descriptores del mismo grupo. Por esta razón, los autores evitaron reutilizar varias veces la misma formulación en el mismo grupo, meramente variando los adjetivos o adverbios empleados en los descriptores (por ejemplo, pobre/moderado/bueno; unos pocos/algunos/muchos/la mayoría; bastante amplio/muy amplio). De no haberlo evitado, los descriptores hubieran sido interdependientes.
- ▶ **Precisión:** cada descriptor debía también describir comportamientos o resultados concretos que permitan determinar si la persona ha adquirido el valor, la actitud, la habilidad, los conocimientos o la comprensión en cuestión.

Atendiendo a esos criterios, se elaboró una versión preliminar de un conjunto inicial de 2.085 descriptores que abarcaban las 20 competencias. El número de esos descriptores se fue reduciendo paulatinamente y su formulación se fue perfeccionando teniendo en cuenta los comentarios y las actividades de valoración, validación y definición de escalas, en las que participaron 3.094 profesionales de la educación de toda Europa. Los resultados de esas actividades permitieron definir un conjunto de 447 descriptores validados y muy bien valorados, así como un conjunto más reducido de 135 descriptores fundamentales considerados especialmente útiles para indexar la adquisición de las 20 competencias descritas en el modelo del Marco.¹⁴

Los datos aportados por los profesionales de la educación sirvieron también para clasificar los descriptores en tres niveles de competencia: básico, intermedio y avanzado. Se puso de manifiesto que muchos de los descriptores podían asociarse bien solamente con uno de los tres niveles. Con todo, el proceso de calibración reveló que algunos descriptores, aunque se consideran válidos, correspondían a

14. En el volumen 2 de la presente publicación se presenta una descripción completa del proceso de elaboración de los descriptores.

un punto que estaba entre los niveles básico e intermedio, o caían en un punto entre los niveles intermedio y avanzado.

Ese extenso trabajo empírico permitió el establecimiento de escalas de descriptores calibradas para cada una de las 20 competencias. Estos descriptores indican que es muy probable que una persona que por lo general manifiesta el comportamiento descrito haya alcanzado el nivel de aptitud correspondiente (básico, intermedio o avanzado) de la competencia en cuestión. Las listas completas de los principales descriptores y el banco más amplio de descriptores validados se presentan en el volumen 2 de esta publicación. También están disponibles en línea en la página web del Consejo de Europa correspondiente al Marco.

A título ilustrativo, en los recuadros 6 y 7 se presentan ejemplos de los principales descriptores calibrados correspondientes a dos competencias.

Recuadro 6: Descriptores principales correspondientes a las habilidades de escucha y observación

- Nivel básico
 - Escucha atentamente lo que dicen otras personas
 - Escucha detenidamente las opiniones divergentes
- Nivel intermedio
 - Sabe escuchar eficazmente para interpretar el mensaje y las intenciones de otras personas
 - Observa los gestos y el lenguaje corporal general de los interlocutores para tratar de entender el significado de lo que dicen
- Nivel avanzado
 - Presta atención a lo que otras personas insinúan pero no dicen
 - Se da cuenta de cómo las personas de otras culturas reaccionan de forma diferente ante la misma situación.

Recuadro 7: Principales descriptores correspondientes al conocimiento y la comprensión crítica de la política, el derecho y los derechos humanos

- Nivel básico
 - Puede explicar el significado de conceptos políticos básicos, como democracia, libertad, ciudadanía, derechos y deberes
 - Puede explicar por qué todas las personas tienen la obligación de respetar los derechos humanos de los demás
- Nivel intermedio
 - Puede explicar el carácter universal, inalienable e indivisible de los derechos humanos
 - Puede reflexionar de forma crítica sobre las causas fundamentales de las violaciones de los derechos humanos, incluido el papel de los estereotipos y los prejuicios en los procesos que llevan a violaciones de los derechos humanos.

– Nivel avanzado

- Puede describir las diversas formas en que los ciudadanos pueden influir en la política
- Puede reflexionar de forma crítica sobre la naturaleza evolutiva del marco de los derechos humanos y el desarrollo actual de los derechos humanos en diferentes regiones del mundo.

Utilización de los descriptores

El proceso de elaboración de los descriptores produjo, como ya se ha descrito, dos grupos de descriptores validados y calibrados: un banco general de 447 descriptores (algunos de los cuales corresponden a uno de los tres niveles de competencia y otros caen en un punto entre esos niveles), y un subconjunto reducido de 135 descriptores fundamentales que corresponden inequívocamente a cada uno de los tres niveles de competencia. Un supuesto esencial (fundamentado en el procedimiento estadístico utilizado para la calibración de la escala de los descriptores) es el que dice que si una persona manifiesta el comportamiento correspondiente a un descriptor de nivel avanzado, es muy probable que también sea capaz de manifestar los comportamientos que corresponden a los descriptores de los niveles intermedio y básico relativos a la misma competencia.

Existen diversas maneras de utilizar ambas listas de descriptores. Con todo, deben evitarse algunos posibles usos incorrectos.

Los descriptores pueden utilizarse de diferentes maneras en la educación formal y en la educación no formal. Al estar formulados en términos de resultados de aprendizaje, pueden servir directamente de referencias para la elaboración de los planes de estudio en diferentes niveles (del nivel institucional al nivel nacional), así como para la elaboración, implantación y evaluación de las actividades pedagógicas.

Las competencias suelen movilizarse en grupos, por lo que los educadores pueden diseñar actividades de aprendizaje que creen oportunidades para que los alumnos adopten y empleen los comportamientos asociados a combinaciones de descriptores de diferentes competencias. Esas actividades contribuirán así a la adquisición de esas competencias. Sin embargo, los descriptores también pueden servir de fuente de inspiración para los educadores a la hora de diseñar actividades pedagógicas; asimismo, los resultados del aprendizaje también pueden definirse combinando y adaptando los descriptores existentes.

Ello simplifica la tarea de los educadores a la hora de proponer oportunidades de aprendizaje que abarquen el mayor número posible de las 20 competencias. El objetivo no es que los educadores traten de cubrir cada uno de los 447 descriptores, ni incluso los 135 descriptores fundamentales, con actividades de aprendizaje independientes. En primer lugar, el banco de descriptores no debe ser visto como una “lista de tareas” sino como un conjunto de instrumentos de entre los cuales pueden seleccionar y combinar los más pertinentes para el nivel de los alumnos y su contexto específico. Por otra parte, a la hora de elegir los descriptores más pertinentes para establecer los objetivos de aprendizaje, es necesario que los educadores tengan presente que las actividades pedagógicas deben ofrecer oportunidades significativas para que

todos los alumnos puedan acceder a niveles de competencia más elevados, o que permitan estabilizar y consolidar el progreso de los jóvenes en varias competencias. Por lo tanto, no deberán fijarse objetivos demasiado ambiciosos centrados en los descriptores de nivel avanzado cuando un gran número de alumnos no está preparado para ello; tampoco deberán fijarse objetivos demasiado bajos, seleccionando sólo descriptores de nivel básico cuando las posibilidades de los alumnos son mayores.

Esto también guarda relación con otro uso importante de los descriptores: a saber, la evaluación. En su calidad de resultados de aprendizaje, los descriptores pueden servir de referencia para la evaluación. Con todo, se debe subrayar que los descriptores aluden a un nivel de competencia y no al desempeño en una situación específica determinada.

Podría ocurrir que un alumno manifieste por casualidad cierto comportamiento en un contexto específico (por ejemplo en el marco de una actividad de aprendizaje), pero que no lo haga en otros contextos. El mero hecho de observar en una sola ocasión que un alumno ha manifestado el comportamiento que corresponde a un descriptor no quiere decir necesariamente que el alumno haya alcanzado el nivel de competencia indicado por ese descriptor.

A la inversa, el hecho de que en una situación educativa un alumno no manifieste el comportamiento correspondiente a un descriptor no permite llegar a la conclusión de que todavía no ha alcanzado el nivel de competencia correspondiente. Puede darse el caso de que en esa situación concreta, en ese momento preciso, no se haya detectado ese comportamiento, pero que en otras circunstancias el alumno fuera capaz de manifestarlo.

Por otra parte, debido al carácter acumulativo de los descriptores (y a la validez de la escala de gradación, basada en un procedimiento estadístico sólido), al proceder a una evaluación, no es necesario que los educadores utilicen las listas de descriptores como listas de referencia para cerciorarse de que se han cubierto todos. Por ejemplo, si en el caso de una competencia concreta un alumno manifiesta sistemáticamente el comportamiento que corresponde a un descriptor del nivel intermedio, es inútil verificar si también manifiesta los comportamientos correspondientes al resto de los descriptores de la misma competencia a nivel intermedio o a nivel básico, porque es muy probable que así sea. El educador debería más bien tratar de determinar si el alumno manifiesta comportamientos que corresponden a los descriptores de esa competencia al nivel avanzado. Si así no fuera, las futuras actividades pedagógicas podrían concentrarse en esos comportamientos.

Al estar formulados en términos positivos, los descriptores permiten definir lo que los alumnos son capaces de hacer; la no constatación de comportamientos debería servir para orientar las intervenciones futuras del educador, y no para etiquetar de forma negativa las competencias del alumno. Como se puede apreciar analizando la escala de descriptores de los recuadros 6 y 7, incluso los descriptores del nivel básico exigen un nivel significativo de competencia.

Existe también otro riesgo de uso incorrecto de los descriptores cuando el evaluador no observa en un alumno el comportamiento correspondiente a un descriptor del nivel básico. Sería un error llegar a la conclusión de que el alumno no tiene ninguna

competencia en la materia. Incluso en ese tipo de situación, el alumno puede tener cierto nivel de competencia; por lo tanto, el siguiente objetivo de aprendizaje para ese alumno será ayudarlo a alcanzar la competencia correspondiente a los descriptores del nivel básico.

Además de los diversos usos que pueden hacer los educadores en entornos formales y no formales, los descriptores también pueden ser útiles para los alumnos de varias formas.

Como el Marco incluye tanto las capacidades de aprendizaje autónomo y la relativa a la confianza en sí mismo, los alumnos pueden hacer uso de los descriptores de las 20 competencias para planificar y guiar su propia evolución. La lista de descriptores puede ayudarles a orientar sus objetivos de aprendizaje de una manera estructurada y realista, lo que aumenta sus posibilidades de éxito y de empoderamiento.

Asimismo, los descriptores pueden ser utilizados con fines de autoevaluación y como ayuda para la reflexión crítica sobre el aprendizaje, en un entorno educativo formal, no formal o informal. Los alumnos pueden utilizar los descriptores para analizar su desempeño pasado en situaciones específicas pertinentes y lo que podrían hacer al respecto en el futuro. Por lo que se refiere a los valores, los alumnos también pueden reflexionar acerca de las consecuencias para la sociedad si los ciudadanos ignoraran o rechazaran los comportamientos correspondientes a los respectivos descriptores.

En conclusión, los descriptores representan un valioso instrumento tanto para los educadores como para los alumnos. Es posible evitar los riesgos de un posible uso incorrecto si se tienen en cuenta los principios y las orientaciones presentadas en los capítulos de orientación del volumen 3 de esta publicación y, en particular, en los capítulos correspondientes al currículo, la pedagogía, la evaluación y el enfoque global de la escuela. Por consiguiente, se recomienda a los usuarios del Marco que consulten esos capítulos antes de comenzar a utilizar los descriptores.



Conclusión

Como se ha señalado anteriormente, el modelo presentado en este volumen ofrece una descripción detallada de las competencias que deben adquirir los alumnos para llegar a ser ciudadanos comprometidos y eficaces y vivir en paz los unos con los otros sobre un pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas. Los descriptores son además un instrumento que permite llevar esas competencias al terreno de la práctica. Destinados a los responsables de la educación, la finalidad de los descriptores es facilitar la planificación del currículo, la enseñanza, el aprendizaje, y la evaluación.

Es de esperar que el modelo de competencias y los descriptores resulten útiles para la toma de decisiones y la planificación de la educación y contribuyan a que los sistemas educativos preparen a los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos competentes desde el punto de vista democrático e intercultural.

Asimismo, el Marco se propone contribuir a que los sistemas educativos puedan empoderar a los alumnos para que lleguen a ser agentes sociales autónomos capaces de elegir y alcanzar sus objetivos de vida en el marco de las instituciones democráticas y en el respeto de los derechos humanos. Varias de las competencias presentadas en el modelo son especialmente pertinentes para este fin.

Por ejemplo, si los alumnos desarrollan una actitud de apertura hacia otras culturas, creencias, visiones del mundo y prácticas diferentes, estarán deseosos de explorar y analizar otros puntos de vista y modos de vida que van más allá de los tradicionales con los que han crecido, ampliando así sus experiencias y sus horizontes. Si logran aprender de manera autónoma, serán capaces de aprender de forma independiente

acerca de esos nuevos puntos de vista y modos de vida, sin depender únicamente de la información que les proporcionen otras personas de su entorno inmediato.

Por otra parte, si los alumnos son capaces de analizar y reflexionar de manera crítica, estarán en condiciones de profundizar acerca de esos puntos de vista y modos de vida alternativos, así como de examinar información diferente y nuevas ideas, para llegar a formarse su propia opinión y determinar si son aceptables o deseables. Asimismo, si los jóvenes aprenden a valorizar la dignidad humana y los derechos humanos, la diversidad cultural y la democracia, esos valores servirán de base para todas sus decisiones y actos, y podrán llevar por voluntad propia una vida respetuosa de la dignidad y los derechos humanos de otras personas y de los principios de la democracia.

En resumen, es esencial que se permita a los alumnos desarrollar las competencias definidas en el Marco para que lleguen a adquirir los medios que les permitan trazar y alcanzar sus propios objetivos con arreglo a procesos democráticos y en el respeto de los derechos humanos. Lograr que desarrollen esas competencias gracias al sistema educativo, al tiempo que se adoptan medidas para luchar contra las desventajas y desigualdades estructurales, es fundamental para garantizar el óptimo funcionamiento de nuestras sociedades democráticas culturalmente diversas en el futuro, así como el empoderamiento y el funcionamiento autónomo de todos los jóvenes que viven en ellas.

Glosario de los principales términos

Lista de términos en orden alfabético

Actitud
Adopción de perspectivas múltiples
Ciudadano
Ciudadanía
Civismo
Competencia
Competencia intercultural
Comprensión crítica
Conocimiento
Confianza en sí mismo
Cultura
Cultura democrática
Democracia
Descriptor
Diálogo intercultural
Disposición
Educación para la ciudadanía democrática (ECD)
Educación formal
Educación en derechos humanos (EDH)
Educación formal
Educación informal
Educación no formal
Empatía
Etnocentrismo
Habilidad
Plurilingüismo
Respeto
Responsabilidad
Resultado de aprendizaje
Tolerancia
Tolerancia a la ambigüedad
Valor

Lista de términos por categoría

Content-related terms	Technical terms
Adopción de perspectivas múltiples	Actitud
Ciudadano	Competencia
Ciudadanía	Comprensión crítica
Civismo	Conocimiento
Competencia intercultural	Descriptor
Confianza en sí mismo	Disposición
Cultura	Educación formal
Cultura democrática	Educación informal
Democracia	Educación no formal
Diálogo intercultural	Habilidad
Educación para la ciudadanía democrática (ECD)	Resultado de aprendizaje
Educación en derechos humanos (EDH)	Valor
Empatía	
Etnocentrismo	
Plurilingüismo	
Respeto	
Responsabilidad	
Tolerancia	
Tolerancia a la ambigüedad	

Glosario

Actitud

Por actitud se entiende la orientación mental global que una persona adopta hacia alguien o algo (por ejemplo, una persona, un grupo, una institución, un asunto, un acontecimiento, un símbolo, etc.). Las actitudes suelen constar de cuatro componentes: una creencia u opinión sobre el objeto de la actitud; una emoción o sentimiento respecto del objeto; una evaluación (positiva o negativa) del objeto, y una tendencia a comportarse de cierta manera respecto de ese objeto.

Las actitudes son de intensidad variable; es decir, varían en cuanto a su estabilidad, durabilidad e impacto sobre el comportamiento. Se puede establecer una distinción entre actitudes explícitas y actitudes implícitas. Las actitudes explícitas son accesibles

y controlables de manera consciente y pueden ser expresadas verbalmente. Las actitudes implícitas no son ni accesibles ni controlables de manera consciente, sino que se expresan a través de comportamientos más sutiles o encubiertos, como los gestos faciales, el lenguaje corporal y los tiempos de reacción. Los cambios en las actitudes explícitas pueden no verse reflejados en los cambios correspondientes en las actitudes implícitas. Asimismo, es posible tener dos o más actitudes diferentes respecto del mismo objeto en distintas ocasiones, tener actitudes ambivalentes y, tratándose de actitudes explícitas e implícitas respecto de un mismo objeto, tener sentimientos y evaluaciones contradictorias.

Adopción de perspectivas múltiples

La adopción de perspectivas múltiples es el análisis y la presentación de situaciones, acontecimientos, prácticas, documentos, representaciones mediáticas, sociedades y culturas, tomando en cuenta múltiples puntos de vista además del propio. La adopción de perspectivas múltiples presupone:

- ▶ reconocer que todas las personas, incluido uno mismo, tienen perspectivas parciales y sesgadas que están determinadas por el entorno cultural, educativo y familiar, la historia personal, la personalidad y los procesos cognitivos y afectivos;
- ▶ reconocer que los puntos de vista de otras personas pueden ser tan válidos como el propio, si se consideran desde sus posiciones culturales y personales;
- ▶ la voluntad y la capacidad de adoptar la perspectiva psicológica de otras personas para tratar de ver el mundo desde su punto de vista (la capacidad de “adoptar una perspectiva amplia”, que es un aspecto de la empatía).

Ciudadano

El término “ciudadano” tiene dos acepciones. Puede referirse a:

- ▶ alguien que tiene la condición jurídica objetiva de ciudadano de un Estado, tal y como se define en las leyes y reglamentos de ese Estado; esa condición suele ir acompañada por la posesión del pasaporte de ese Estado;
- ▶ cualquier persona que se ve afectada por la adopción de decisiones políticas o cívicas de una colectividad o comunidad y que puede participar en los procesos políticos y cívicos de una u otra manera. No todas las personas consideradas ciudadanos en este sentido amplio del término son ciudadanos en el sentido jurídico del término. Por ejemplo, podría ocurrir que los inmigrantes de primera generación no posean la ciudadanía jurídica del país en el que residen; sin embargo, aunque no puedan votar en las elecciones nacionales, pueden participar en los procesos políticos y cívicos por otros muchos medios, como la participación en organizaciones comunitarias, la afiliación y la política sindical, y la pertenencia a grupos de presión (por ejemplo, organizaciones de lucha contra el racismo o de defensa de los derechos humanos o del medio ambiente).

En el contexto del Marco, el término “ciudadano” designa a toda persona que se siente concernida por el proceso de toma de decisiones democráticas y que puede participar en los procesos e instituciones democráticos (es decir, no designa únicamente a quienes tienen la ciudadanía jurídica de un Estado determinado).

Ciudadanía

El término “ciudadanía” tiene dos acepciones. Puede designar:

- ▶ la condición jurídica de una persona respecto de un Estado (atestiguada por la posesión de un pasaporte);
- ▶ el ejercicio de los derechos y responsabilidades de un ciudadano en una sociedad democrática (participativa).

Una persona puede ser ciudadano de un Estado sin que participe en la vida pública, mientras que otra persona que no es ciudadana (en el sentido jurídico del término) puede dar prueba de ciudadanía activa mediante su participación en diversas actividades cívicas.

En el contexto del Marco, el término “ciudadanía” designa la participación activa de los ciudadanos en los procesos e instituciones democráticos mediante el ejercicio de sus derechos y responsabilidades.

Civismo

El civismo es una actitud hacia otras personas, aparte de la familia y los amigos. Implica el sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad; el conocimiento de otros miembros de ese grupo o comunidad; la sensibilidad a las repercusiones que sus actos pueden tener para esas personas; la solidaridad con los demás miembros del grupo, y un sentimiento de deber cívico hacia el grupo o la comunidad. El civismo se puede expresar en relación con grupos o comunidades como las personas que viven en una zona geográfica concreta (un vecindario, un pueblo o una ciudad, un país, un grupo de países como Europa o África, o incluso todo el mundo en el caso de la “comunidad mundial”), así como en relación con grupos étnicos; grupos religiosos; grupos recreativos, o cualquier otro tipo de grupo social o cultural al que un individuo sienta que pertenece. Cada persona pertenece a múltiples grupos, y puede demostrar su civismo respecto de uno o varios de ellos.

Las sociedades democráticas requieren personas que hagan prueba de civismo y se interesen por el bienestar de la comunidad. El interés y la confianza mutuos, unidos a los objetivos compartidos y la diversidad de recursos, generan participación y compromiso. Las personas se implican en la vida social cuando sienten que está en juego un asunto importante que trasciende su interés individual inmediato. En una sociedad democrática moderna se debe diferenciar entre el civismo y los “deberes cívicos” impuestos por los regímenes totalitarios (el civismo implica que las personas piensan y actúan sobre la base de sus propias convicciones profundas y decisiones personales). Asimismo, el civismo se diferencia de la preocupación por el bien común en sociedades colectivistas (el civismo supone que las personas no renuncian a sus propios intereses en beneficio de los intereses de la comunidad, sino que actúan de manera concertada con las demás personas para alcanzar metas comunes y generales).

Competencia

La competencia es la capacidad de movilizar y utilizar los valores, las actitudes, las habilidades, los conocimientos y/o la comprensión pertinentes para responder

de manera apropiada y eficaz a las exigencias, los retos y las oportunidades que se presentan en un contexto determinado. Esto implica seleccionar, activar, coordinar y organizar el conjunto pertinente de valores, actitudes, habilidades, conocimientos y elementos de comprensión y aplicarlos adoptando un comportamiento apropiado a esas situaciones. Además de ese sentido global y holístico del término “competencia” (en singular), el término “competencias” (en plural) se emplea en el Marco para designar los recursos particulares específicos (es decir, los valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión) que se movilizan y utilizan para la adopción de un comportamiento competente.

Competencia intercultural

La competencia intercultural designa la capacidad de movilizar y utilizar los recursos psicológicos pertinentes para responder de manera adecuada y eficaz a las exigencias, los retos y las oportunidades que conllevan las situaciones interculturales. Más concretamente, implica un conjunto de valores, actitudes, habilidades, conocimientos y elementos de comprensión crítica que sirven de base a la acción y permite a la persona:

- ▶ comprender y respetar a las demás personas que se considera pertenecen a una cultura diferente de la propia;
- ▶ responder de forma apropiada, eficaz y respetuosa a la hora de interactuar o comunicar con esas personas;
- ▶ establecer relaciones positivas y constructivas con esas personas.

En este contexto, demostrar “respeto” significa considerar positivamente, apreciar y valorizar a los demás. Por “apropiado” se entiende que todos los participantes en una situación determinada están satisfechos por igual con la manera en que se desarrolló la interacción conforme a las normas culturales esperadas. Por “eficaz” se entiende que todas esas personas alcanzan, al menos en parte, los objetivos que pretenden lograr en la interacción.

Comprensión crítica

La comprensión crítica implica la facultad de comprender y evaluar significados, y supone una determinada manera de relacionarse con los conocimientos. Requiere la reflexión sobre los conocimientos; el análisis crítico del contenido y la fuente de los mismos; la comparación con otros puntos de vista sobre los mismos temas; la posibilidad de relacionar los nuevos conocimientos con los adquiridos previamente de diversas fuentes; la comprensión de que el conocimiento es un elemento de un contexto sociocultural específico; la relativización de su significado, y la evaluación de diferentes ideas y posiciones sobre la base de diversos argumentos. Por consiguiente, la comprensión crítica implica una reflexión activa y una evaluación crítica de lo que se comprende e interpreta (por oposición a una interpretación automática, ordinaria e irreflexiva). La comprensión crítica se manifiesta por la capacidad no sólo de reproducir conocimientos, sino de aplicarlos en nuevos contextos y de manera creativa.

Confianza en sí mismo

La confianza en sí mismo es una actitud respecto de la propia persona. Supone estar convencido de su propia capacidad para emprender las acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos. Por lo general, implica la confianza en la capacidad personal para comprender los problemas; seleccionar los métodos adecuados para realizar las tareas; sortear con éxito los obstáculos y los nuevos retos; influir en la marcha de las actividades, y marcar la diferencia en el mundo.

Por consiguiente, la confianza en sí mismo está asociada a la confianza en sus propias capacidades. Un bajo nivel de confianza en sí mismo puede desanimar el comportamiento democrático e intercultural incluso cuando hay un elevado nivel de capacidad; por el contrario, una confianza en sí mismo desmesuradamente elevada puede ser causa de frustración y decepción. La actitud óptima supone un nivel relativamente elevado de confianza en sí mismo acompañado de un nivel de capacidad elevado (estimado de forma realista). Esto anima a las personas a hacer frente a nuevos retos y les permite actuar en relación con las cuestiones que les atañen. La confianza en sí mismo implica también cierta confianza respecto de la participación democrática y la capacidad de llevar a cabo las acciones consideradas necesarias para alcanzar los objetivos democráticos (incluso la impugnación y la exigencia de responsabilidades a quienes ocupan posiciones de poder y autoridad cuando se estima que sus decisiones o acciones son injustas), así como la capacidad de participar en el diálogo intercultural con quienes tienen una diferente identidad cultural.

Conocimiento

El conocimiento es el conjunto de la información estructurada e interdependiente que posee una persona, y guarda estrecha relación con la noción de comprensión. En el campo de la educación, el conocimiento se considera un elemento esencial del currículo; a menudo se dice que constituye el contenido del currículo. Abarca los elementos fundamentales del saber que la humanidad ha acumulado a lo largo de los siglos y que la escuela tiene la misión de transmitir a las nuevas generaciones para optimizar su comprensión del mundo y hacer progresar la sociedad humana.

Cultura

La cultura es el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracteriza a una sociedad o un grupo social y que abarca no sólo el arte y las letras, sino también los estilos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. Se puede distinguir entre los aspectos materiales de la cultura (objetos físicos como la comida, la ropa, la vivienda, los bienes, las herramientas, los productos artísticos, etc.); los aspectos sociales (la lengua, la religión, las leyes, las normas, la estructura familiar, los modelos de trabajo, el folclore, los iconos culturales, etc.), y los aspectos subjetivos (conocimientos compartidos, creencias, recuerdos, identidades, actitudes, valores y prácticas). Ese conjunto de recursos culturales está distribuido en todo el grupo social y cada uno de sus miembros se apropia y utiliza a su manera sólo una parte de los recursos

culturales potencialmente disponibles. Ello explica la variabilidad dentro de cada grupo cultural, cuyos contornos pueden ser controvertidos o estar poco definidos.

Según este punto de vista, todo grupo social puede tener una cultura y todas las culturas son dinámicas y evolucionan constantemente como resultado de factores internos y externos. Todas las personas pertenecen a múltiples grupos y a sus culturas correspondientes, y participan en diferentes constelaciones culturales. Los referentes culturales que tienen una importante dimensión subjetiva son también fluidos y dinámicos.

Cultura democrática

La democracia es mucho más que la suma de sus instituciones. Una democracia sana depende en gran medida del desarrollo de una cultura cívica de la democracia.

El término “cultura democrática” evidencia que, si bien la democracia no puede existir sin instituciones y leyes democráticas, esas instituciones y leyes no pueden funcionar en la práctica si no están basadas en una cultura democrática, es decir, en valores, actitudes y prácticas democráticas compartidas por los ciudadanos y las instituciones. Esos valores, actitudes y prácticas incluyen el apego al estado de derecho, los derechos humanos y la esfera pública; la convicción de que los conflictos deben resolverse de manera pacífica; el reconocimiento y el respeto de la diversidad; la voluntad de expresar sus opiniones personales y la voluntad de escuchar las opiniones de los demás; la aceptación de que las decisiones se adoptan por mayoría de votos; la determinación de proteger a las minorías y sus derechos, y la voluntad de entablar un diálogo que trascienda las diferencias culturales. Asimismo, incluye la preocupación por el bienestar duradero de todos los demás seres humanos, y la protección del medio ambiente en que vivimos.

Democracia

La democracia es una forma de gobierno en la que el poder reside en el pueblo o se ejerce en su nombre. Una de las características principales de este tipo de régimen político es que está basado en la opinión de la mayoría. En una democracia, el poder supremo reside en el pueblo y es ejercido directamente por éste (democracia directa) o por sus agentes elegidos en elecciones libres (democracia representativa).

Los pilares de la democracia son:

- ▶ la soberanía del pueblo;
- ▶ el gobierno basado en el consentimiento de los gobernados;
- ▶ el gobierno de la mayoría;
- ▶ los derechos de las minorías;
- ▶ la garantía de los derechos humanos básicos;
- ▶ las elecciones libres y justas;
- ▶ la igualdad ante la ley;
- ▶ las garantías procesales;
- ▶ los límites constitucionales al gobierno;

- ▶ el pluralismo social, económico y político, incluido el reconocimiento de las organizaciones independientes de la sociedad civil;
- ▶ los valores de cooperación, justa competencia y compromiso.

Las normas democráticas actuales van más allá de la democracia representativa clásica, en la que el papel principal de los ciudadanos consiste en delegar en sus representantes, mediante el voto, la responsabilidad de elaborar y aplicar las políticas públicas. Las normas actuales adoptan en cambio la forma de la democracia participativa, en la que las instituciones públicas respetan los principios del buen gobierno y los ciudadanos pueden participar legítimamente en todas las fases del ciclo de las políticas públicas.

Descriptor

Un descriptor es un enunciado que describe un comportamiento observable y verificable que demuestra que un alumno ha alcanzado un determinado nivel respecto de una competencia específica. Los descriptores se formulan en términos positivos y son independientes los unos de los otros.

Diálogo intercultural

El diálogo intercultural es el intercambio franco de puntos de vista, sobre la base de la comprensión y el respeto mutuos, entre personas o grupos que consideran tener diferentes referentes culturales. Requiere la libertad y la capacidad de expresar sus opiniones, así como la voluntad y la facultad de oír las de los demás. El diálogo intercultural fomenta la participación constructiva, trasciende las divisiones culturales percibidas, reduce la intolerancia, los prejuicios y los estereotipos, contribuye a la integración política, social, cultural y económica y promueve la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Asimismo, fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de que se comparten objetivos comunes. El diálogo intercultural aspira a desarrollar una mejor comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; aumentar la cooperación y la participación (o la libertad de elección); permitir el crecimiento y la transformación personal, y promover el respeto por el otro.

El diálogo intercultural puede ser un proceso difícil, sobre todo cuando los participantes se perciben mutuamente como representantes de culturas que caracterizan por una relación conflictiva (por ejemplo, como consecuencia de un conflicto armado pasado o presente), o cuando un participante está convencido de que su propio grupo cultural ha sufrido agravios importantes (por ejemplo, discriminación flagrante, explotación material o genocidio) causados por otro grupo del que forma parte su interlocutor. En tales circunstancias, el diálogo intercultural puede resultar sumamente difícil; requiere un elevado nivel de competencia intercultural y una gran sensibilidad emocional y social, así como voluntad, perseverancia y coraje.

Disposición

Una disposición es una organización perdurable de factores psicológicos internos que se expresa como una tendencia estable y constante a manifestar patrones específicos de pensamientos, sentimientos o comportamientos en una gran variedad de circunstancias en ausencia de coerción externa o recompensas

extrínsecas. Conviene diferenciar entre disposiciones y capacidades. Por ejemplo, las personas pueden ser capaces de elaborar argumentos sobre un tema que van en contra de su propio punto de vista cuando se les solicita que lo hagan (tienen la capacidad de hacerlo), pero manifiestan la tendencia a no hacerlo (no están dispuestos a hacerlo). Del mismo modo, las personas pueden tener las competencias, los conocimientos y la comprensión que son necesarios para adoptar un determinado tipo de comportamiento, pero no están dispuestas a utilizarlos. Por consiguiente, una disposición es un conjunto de preferencias e intenciones que reposan en un conjunto de capacidades que permiten la aplicación de esas capacidades de una manera determinada. En el Marco no se han incluido las disposiciones, porque están implícitas en la definición de “competencia” que sustenta todo el modelo (es decir, la competencia como la movilización y utilización de las competencias mediante la adopción de un determinado comportamiento). No se puede considerar competente a una persona que no moviliza ni utiliza esas competencias (es decir, que no manifiesta disposición para servirse de ellas en su comportamiento). En otras palabras, el estar dispuesto a utilizar sus competencias en su comportamiento es algo inherente a la noción misma de competencia: no hay competencia sin esa disposición.

Educación para la ciudadanía democrática (ECD)

La educación para la ciudadanía democrática abarca la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades orientadas a aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión; a desarrollar sus actitudes y comportamientos; a dotarlos de los elementos para que puedan ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad; a apreciar la diversidad, y a desempeñar un papel activo en la vida democrática, con vistas a promover y proteger la democracia y la primacía del estado de derecho.

La ciudadanía democrática no se limita al estatus jurídico y al derecho de voto que éste confiere. La educación para la ciudadanía democrática incluye todos los aspectos de la vida en una sociedad democrática y, por lo tanto, guarda relación con una amplia gama de temas como el desarrollo sostenible, la participación en la sociedad de las personas con discapacidad, la integración de la perspectiva de género, la prevención del terrorismo y muchos otros.

Educación en derechos humanos (HRE)

La educación en derechos humanos concierne a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que tienen por objeto la capacitación de los alumnos, dotándolos de conocimientos, competencias y comprensión, y desarrollando sus actitudes y comportamientos para que puedan participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales. La educación en derechos humanos tiene tres dimensiones:

- ▶ el aprendizaje acerca de los derechos humanos: el conocimiento de los derechos humanos, de su contenido y de la manera de salvaguardarlos o protegerlos;
- ▶ el aprendizaje mediante los derechos humanos: el reconocimiento de que el contexto y la manera de organizar e impartir la enseñanza de los derechos

humanos debe ser coherente con los valores de los derechos humanos (por ejemplo, la participación, la libertad de pensamiento y de expresión), y de que en la educación en derechos humanos el proceso de enseñanza es tan importante como los contenidos;

- ▶ el aprendizaje para los derechos humanos: el fomento de capacidades, actitudes y valores que permitan a los alumnos aplicar en sus vidas los valores de los derechos humanos, y actuar, solos o de concierto con otros, para promover y defender los derechos humanos.

Educación formal

La educación formal concierne al sistema estructurado de educación y formación que comienza en la escuela infantil y primaria y que continúa en la enseñanza secundaria y universitaria. Es impartida, normalmente, en los centros de enseñanza general o profesional y conlleva una titulación.

Educación informal

La educación informal se refiere al proceso por el que cada persona adquiere, a lo largo de su vida, actitudes, valores, capacidades y conocimientos, producto de las influencias y los recursos educativos de su entorno y de su experiencia cotidiana (familia, compañeros, vecinos, reuniones, bibliotecas, medios de comunicación, trabajo, tiempo libre, etc.)

Educación no formal

La educación no formal se refiere a todo programa educativo planificado destinado a mejorar una serie de habilidades y competencias no comprendidas en el marco de la enseñanza formal.

Empatía

La empatía designa el conjunto de habilidades necesarias para comprender y relacionarse con los pensamientos, las creencias y los sentimientos de otras personas, y para ver el mundo desde su perspectiva. La empatía supone la capacidad de tomar distancia respecto del propio marco de referencia psicológico (es decir de descen- trarse de la propia perspectiva) unida a la capacidad de detectar y comprender con imaginación el marco de referencia psicológico y el punto de vista de otra persona. Esa competencia es fundamental para apreciar los referentes culturales, las visiones del mundo, las creencias, los intereses, las emociones, los deseos y las necesidades de otras personas.

Por lo tanto, en el modelo de las competencias necesarias para una cultura democrática, la empatía se considera una habilidad, aunque en la vida cotidiana o en el discurso científico pueda tener también otros significados (por ejemplo, se habla de “contagio emocional”, cuando una persona se “contagia” y comparte las emociones de otra persona). Se puede diferenciar tres formas de empatía:

- ▶ la empatía cognitiva, es decir, la capacidad de detectar y comprender las percepciones, pensamientos y creencias de otras personas;

- ▶ la empatía afectiva, es decir, la capacidad de detectar y comprender las emociones, los sentimientos y las necesidades de otras personas;
- ▶ la simpatía, a veces llamada “empatía compasiva” o “preocupación empática”, que es la capacidad de experimentar sentimientos de compasión y preocupación por otras personas al detectar y comprender su estado cognitivo o afectivo, o su situación o circunstancias materiales.

Etnocentrismo

El etnocentrismo es la manera de ver el mundo desde la perspectiva de su propia cultura; todas las demás se evalúan y clasifican con referencia a la propia cultura. El etnocentrismo puede ser considerado también como un prejuicio que se manifiesta al pensar que las normas culturales de su propio grupo son superiores a las de todos los demás. Se pueden diferenciar tres formas de etnocentrismo:

- ▶ la negación: la incapacidad o el rechazo a comprender cognitivamente la diferencia cultural, lo que conduce a observaciones ignorantes o ingenuas sobre otras culturas;
- ▶ la defensa: el reconocimiento de la diferencia cultural unido a una evaluación negativa de las diferencias respecto de su propia cultura (cuanto mayor es la diferencia, más negativa es la evaluación); esa actitud se caracteriza por un pensamiento dualista, por la oposición entre “nosotros” y “ellos”;
- ▶ la minimización de la diferencia: el reconocimiento y la aceptación de las diferencias culturales superficiales, y la convicción de que, en el fondo, todos los seres humanos son iguales, haciendo hincapié en la similitud de las personas y en el carácter común de los valores fundamentales; con todo, a pesar de ello, el fundamento de esa coincidencia se define en términos etnocéntricos (todos los demás son esencialmente como “nosotros”).

Habilidad

En el contexto del Marco de Referencia, se entiende por habilidad la capacidad de adoptar patrones complejos y estructurados de pensamiento o de comportamiento de forma adaptativa para lograr un fin u objetivo concreto.

Plurilingüismo

El plurilingüismo designa la capacidad de una persona para utilizar varias lenguas de forma pasiva (en modo receptivo) y/o activa (en modo productivo), independientemente del nivel de competencia que pueda tener en cada una de ellas.

Respeto

El respeto es una actitud hacia alguien o algo (por ejemplo, una persona, una creencia, un símbolo, un principio o una práctica) que se considera tiene alguna importancia o valía que justifica cierta consideración positiva y estima. Dependiendo de la naturaleza del objeto o sujeto en cuestión, el respeto puede adoptar diversas formas (por ejemplo, el respeto de una norma escolar, el respeto de la sabiduría de un anciano o el respeto de la naturaleza). En el contexto de la cultura democrática, un tipo de respeto especialmente importante es el que se concede a otras personas

que tienen referentes culturales, creencias, opiniones o prácticas diferentes de las propias. Ese respeto no requiere estar de acuerdo con lo que se respeta, ni adoptarlo ni convertirse. Es más bien una actitud de apreciación positiva del otro y de sus diferencias con respecto a uno mismo, actitud que va acompañada del reconocimiento y la aceptación de esas diferencias. La adopción de una actitud de respeto es necesaria para facilitar la interacción democrática y el diálogo intercultural con las demás personas. Sin embargo, existen ciertos límites; por ejemplo, no son dignas de respeto las creencias, opiniones, estilos de vida o prácticas que violan o atentan contra la dignidad, los derechos humanos y las libertades de los demás.

Por lo tanto, el respeto implica:

- ▶ la consideración positiva y la estima de alguien o de algo, que se considera tiene intrínsecamente cierta importancia, valor o interés;
- ▶ la consideración positiva y la estima de otras personas como seres humanos iguales, con independencia de su identidad cultural, creencias, opiniones, estilos de vida o prácticas;
- ▶ la consideración positiva y la estima de las creencias, opiniones, estilos de vida y prácticas que adopten otras personas, siempre que no atenten contra la dignidad, los derechos humanos y las libertades de los demás.

Responsabilidad

La responsabilidad es una actitud respecto de nuestros propios actos. Implica reflexionar sobre esas acciones, tratar de actuar de forma moralmente apropiada, realizar esas acciones a conciencia, y considerarse personalmente responsable de sus resultados.

La responsabilidad entra en juego cuando una persona tiene la obligación moral de actuar de cierta manera y merece elogios o críticas cuando actúa de esa manera o, por el contrario, no lo hace. La responsabilidad puede requerir valentía en la medida en que la adopción de una posición de principio puede implicar actuar solo, ir en contra de las normas de una comunidad o rebatir una decisión colectiva que se considera errónea. Por consiguiente, a veces puede existir tensión entre el civismo (entendido como sentimiento de solidaridad y lealtad hacia otras personas) y la responsabilidad moral. Por lo tanto, la responsabilidad por sus propios actos implica tomar decisiones acerca de lo que se habrá de hacer (lo que, en algunos casos, puede suponer no hacer nada), en función de las circunstancias.

Resultado de aprendizaje

Un resultado de aprendizaje es una declaración de lo que se espera que el alumno sepa, comprenda y/o sea capaz de demostrar al término de un proceso de aprendizaje.

Tolerancia

La tolerancia puede ser vista como un fenómeno social o como una actitud personal. En tanto que actitud personal, la tolerancia tiene tres interpretaciones posibles:

- ▶ como lo contrario de la intolerancia, es decir, una actitud que implica aceptación y apertura, sin imponer a los demás sus propias opiniones o prácticas;

- ▶ como una actitud condescendiente, en el sentido etimológico del término: en latín, *tolerare* significa “soportar” algo que no nos gusta o que incluso detestamos. Esa actitud implica una relación desigual, entre una persona que tolera, y otra que es tolerada;
- ▶ como un elemento de comprensión útil para tratar de conciliar a nivel individual la convicción acerca de la igualdad del valor y la dignidad de todos los seres humanos, por una parte, y los profundos desacuerdos con ciertos valores, creencias o prácticas, por otra parte. Desde este punto de vista, la tolerancia se define como una actitud justa y objetiva hacia aquellos cuyas opiniones y prácticas difieren de las propias, y está basada en el compromiso de respetar la dignidad humana.

En este tercer sentido, “tolerancia” supone necesariamente que se reúnan estas tres condiciones:

- ▶ una condición previa: una situación que supone una diferencia o un conflicto con otra persona;
- ▶ un procedimiento: el compromiso de evitar todo tipo de violencia, y de buscar medios pacíficos de resolver el desacuerdo o de aguantar/soportar el conflicto;
- ▶ una intención: la voluntad de buscar una solución pacífica o de soportar el desacuerdo, que se basa en la valoración de los derechos de las otras personas y de la dignidad humana.

Con todo, la tolerancia tiene sus límites. En ciertas situaciones no debemos ser tolerantes. Por ejemplo, no se debe tolerar el racismo. El tercer sentido del término antes señalado, basado en el respeto de la dignidad de todos los seres humanos y de su igualdad fundamental respecto de los derechos humanos, está integrado en la definición del respeto adoptada en el Marco.

Tolerancia a la ambigüedad

La tolerancia a la ambigüedad es la actitud que se adopta respecto de situaciones inciertas que pueden estar sujetas a interpretaciones múltiples y conflictivas. Las personas que toleran bien la ambigüedad evalúan esos objetos, acontecimientos y situaciones de forma positiva y los encarán de manera constructiva, mientras que las personas que toleran mal la ambigüedad adoptan una perspectiva única y rígida respecto de las situaciones poco claras y se muestran inflexibles en su forma de entender el mundo.

Valor

Un valor es una creencia respecto de un objetivo deseable que motiva la acción y sirve de principio rector en muchas situaciones en la vida. Los valores tienen un carácter normativo y prescriptivo acerca de lo que se debe hacer o pensar. Representan normas o criterios para hacer evaluaciones; justificar opiniones, actitudes y conductas; planificar el rumbo a seguir seleccionando entre varias opciones; tratar de influir en los demás; y presentarse a sí mismo ante los demás. Los valores están ligados a las emociones ya que, una vez activados, están impregnados de sentimientos. Asimismo, representan estructuras en torno a las cuales se organizan actitudes más específicas, sobre las cuales ejercen una influencia. La evaluación de los valores de

las personas contribuye a predecir sus actitudes y su comportamiento. Las personas jerarquizan sus valores en función de su importancia relativa, estando conscientes de que esa importancia suele variar a lo largo de la vida. A nivel psicológico individual, los valores son representaciones sociales interiorizadas o convicciones morales a las que apelan las personas como razones fundamentales para justificar sus actos. Sin embargo, los valores no son meramente rasgos individuales; son también convenciones sociales que dictan lo que es correcto, bueno o digno de ser preservado. Son códigos o principios generales que guían la acción, no las acciones en sí mismas ni listas de control que especifican lo que se debe hacer y el momento de hacerlo. Los valores son la base de las sanciones o gratificaciones que acompañan a ciertas opciones de comportamiento. Un sistema de valores define lo que se espera, lo que se exige y lo que está prohibido.

Lecturas complementarias

Audigier F. (2000), *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Ayton-Shenker D. (1995), *The challenge of human rights and cultural diversity*, Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, DPI/1627/HR, Nueva York.

Bandura A. (1994), "Self-efficacy", en Ramachaudran V.S. (ed.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4), Academic Press, Nueva York.

Bandura A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, W. H. Freeman, Nueva York.

Barrett M. (ed.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Barrett M. y Zani B. (eds) (2015), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives*, Routledge, Londres.

Barrett M. et al. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Beacco J.-C. et al. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Bertelsmann Foundation (2003), *Civic-mindedness: participation in modern society*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.

Boix Mansilla V. y Jackson A. (2011), *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*, Asia Society, Nueva York, disponible en: <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Brady D., Verba S. y Scholzman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", *American Political Science Review*, vol. 89, núm. 2, págs. 271-94.

Brander P. et al. (2012), *COMPASS: Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <https://www.coe.int/es/web/compass>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Brander Pet al. (2016), *Education pack "All different – all equal": ideas, resources, methods and activities for non-formal intercultural education with young people and adults* (3ª edición), Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Brett P, Mompoin-Gaillard P y Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <https://rm.coe.int/16802f726a>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

Byram M. et al. (2009), *Autobiography of intercultural encounters*, Publicaciones del Consejo de Europa Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/autobiography/, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Byram M. et al. (eds.) (2017), *From principles to practice in education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.

Campaign for the Civic Mission of Schools (CCMS) (2011), *Guardian of democracy: the civic mission of schools*, CCMS, Silver Spring, MD, disponible en: <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Cantle T. (2012), *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Centro Norte-Sur del Consejo de Europa (2010), *Global education guidelines: a handbook for educators to understand and implement global education*, Centro Norte-Sur del Consejo de Europa, Lisboa, disponible en: www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Chiu C.-Y. y Hong Y.-Y. (2006), *Social psychology of culture*, Psychology Press, Nueva York.

Coste D. y Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools*, Language Policy Unit, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (1950), *Convenio Europeo de Derechos Humanos*, Tribunal Europeo de Derechos Humanos, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: https://www.echr.coe.int/documents/convention_spa.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (CEFR), Cambridge University Press, Cambridge, disponible en: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (2007), *Recomendación CM/Rec(2007)6 relativa a la responsabilidad pública para la enseñanza superior*, Estrasburgo: Comité de Ministros, Consejo de Europa, disponible en: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5dae, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (2008), *Libro blanco sobre el diálogo intercultural: "Vivir juntos con igual dignidad"*, Comité de Ministros, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (2010), *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, Recomendación CM/Rec(2010)7 y memorando explicativo*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <https://rm.coe.int/1680487829>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (2011), *Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe, Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/KYIV%20WEBSITE/Report%20on%20diversity.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (2012), *Recomendación CM/Rec(2012)13 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la garantía de una educación de calidad*, Comité de Ministros, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CMRec2012-13_quality_EN.doc, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (2014), *Recomendación CM/Rec(2014)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la importancia de las competencias en la(s) lengua(s) de escolarización para la equidad y la igualdad en la educación y para el éxito educativo*, Comité de Ministros, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CM-Recom-LangScol-2014_EN.doc, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Davis M. H. (1994), *Empathy: a social psychological approach*, Westview Press, Boulder, CO.

Deardorff D. K. (ed.) (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Dillon R. S. (2014), "Respect", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, disponible en: <http://plato.stanford.edu/entries/respect/>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Donnelly J. (2013), *Universal human rights in theory and practice* (3ª edición), Cornell University Press, Ithaca, NY.

Eisenberg N. (2003), "Prosocial behavior, empathy, and sympathy", en Bornstein M. et al. (eds) (2003), *Well-being: positive development across the life course*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, disponible en: <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility/>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Feldmann E., Henschel T. R. y Ulrich S. (2000), *Tolerance: basis for democratic interaction*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.

Flowers N. et al. (2009), *Compasito: Manual de educación en derechos humanos con jóvenes* (2ª edición), Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <https://www.coe.int/es/web/compass>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Furnham A. y Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology*, vol. 4, núm. 9, págs. 717-728.

Hogg M. A. y Vaughan G. M. (2014), *Social psychology* (7ª edición), Pearson, Harlow.

Hua C. W. y Wan K. E. (2011), *Civic mindedness: components, correlates and implications for the public service*, Civil Service College, Singapur.

Jackson R. (2014), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <https://rm.coe.int/16806cd2f5>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Katz L. G. (1993), *Dispositions: definitions and implications for early childhood practice*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois, Champaign, IL.

Kennedy D., Hyland A. y Ryan N. (2007), "Writing and using learning outcomes: a practical guide", en Froment E. et al. (eds.), *EUA Bologna handbook – Making Bologna work*, artículo C 3.4-1, Raabe Verlag, Berlín.

Klein M. (1995), "Responsibility", en Honderich T. (ed.), *The Oxford companion to philosophy*, Oxford University Press, Oxford.

Knauth T. (2010), *Tolerance – A key concept for dealing with cultural and religious diversity in education*, The European Wergeland Centre Statement Series, Oslo.

Moore T. (2013), "Critical thinking: seven definitions in search of a concept", *Studies in Higher Education*, vol. 38, núm. 4, págs. 506-522.

Naciones Unidas (1948), *Declaración Universal de Derechos Humanos*, Asamblea General de las Naciones Unidas, Nueva York, disponible en: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Naciones Unidas (2015), *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, disponible en: https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (NTF) (2012), *A crucible moment: college learning and democracy's future*, Association of American Colleges and Universities, Washington, DC, disponible en: www.aacu.org/sites/default/files/files/Crucible_508F.pdf, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

North B. (2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*, Peter Lang, Nueva York.

North B. y Schneider G. (1998), "Scaling descriptors for language proficiency scales", *Language Testing*, vol. 15, núm. 2, págs. 217-263.

Oakes P. J., Haslam S. A. y Turner J. C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Blackwell, Oxford.

OSCE/OIDDH (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Warsaw, disponible en: www.osce.org/odihr/93969, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Osler A. y Starkey H. (2010), *Teachers and human rights education*, Institute of Education Press, Londres.

Pettigrew T. F. y Tropp L. R. (2006), "A meta-analytic test of intergroup contact theory", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 90, núm. 5, págs. 751-783.

Reber A. S. (1985), *The Penguin dictionary of psychology*, Penguin, Harmondsworth.

Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.

Rychen D. S. y Salganik L. H. (eds.) (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe y Huber, Gottingen.

Schwartz S. H. (1992), "Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries", en Zanna M. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* vol. 25, págs. 1-65), Academic Press, Nueva York.

Schwartz S. H. (2006), "Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications", *Revue française de sociologie*, vol. 42, págs. 249-288.

Sherrod L. R., Torney-Purta J. y Flanagan C. A. (eds) (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, John Wiley y Sons, Hoboken, N.J.

Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, UNESCO, Consejo de Europa, OSCE/OIDDH y Organización de los Estados Americanos, París, Estrasburgo, Varsovia y Washington, DC, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234386e.pdf>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

UNESCO (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*, UNESCO, París, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

UNESCO (2014), *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO, París, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>, consultado por última vez el 14 de diciembre de 2017.

Verba S., Schlozman K. L. y Brady H. E. (1995), *Voice and equality: civic volunteerism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe
Agentes de venta de las publicaciones del Consejo de Europa

BELGIUM/BELGIQUE/BÉLGICA

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA/CANADÁ

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE/CROACIA

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

**CZECH REPUBLIC/RÉPUBLIQUE TCHÈQUE/
REPÚBLICA CHECA**

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK/DINAMARCA

GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE/FINLANDIA

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE/FRANCIA

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NORWAY/NORVÈGE/NORUEGA

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE/POLONIA

Ars Polona JSC
25 Obtroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL/PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

**RUSSIAN FEDERATION/
FÉDÉRATION DE RUSSIE/
FEDERACIÓN DE RUSIA**

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE/SUIZA

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN/TAIWÁN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

**UNITED KINGDOM/
ROYAUME-UNI/
REINO UNIDO**

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA/
ESTADOS UNIDOS y CANADÁ**

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe//Publicaciones del Consejo de Europa
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Modelo de competencias para la cultura democrática



El Consejo de Europa promueve y protege los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho. Estos principios han sido las piedras angulares de las sociedades y los sistemas políticos europeos durante décadas, pero es necesario mantenerlos y fomentarlos, sobre todo en tiempos de crisis económica y política.

La mayoría de la gente estaría de acuerdo en que la democracia significa una forma de gobierno por o en nombre del pueblo y que no puede funcionar sin instituciones que garanticen unas elecciones regulares, libres y justas, el gobierno de la mayoría y la responsabilidad del gobierno. Sin embargo, estas instituciones no pueden funcionar a menos que los propios ciudadanos sean activos y se comprometan con los valores y actitudes democráticos. La educación tiene un papel central en este sentido y este Marco de Referencia apoya a los sistemas educativos en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias para la cultura democrática y proporciona un enfoque coherente a la amplia gama de enfoques utilizados.

Este **primer volumen** contiene el modelo de competencias para la cultura democrática que fue aprobado por unanimidad por los ministros europeos de educación en su conferencia permanente de Bruselas en abril de 2016. También da cuenta de los antecedentes del Marco, ofrece algunas orientaciones importantes sobre su uso, introduce el papel de los descriptores que figuran en el segundo volumen y concluye con un glosario de términos clave. En el volumen tres se ofrecen más orientaciones sobre la aplicación del Marco de Referencia.

www.coe.int

El Consejo de Europa es la principal organización del continente que defiende los derechos humanos. Cuenta con 46 Estados miembros, incluidos todos los miembros de la Unión Europea. Todos los Estados miembros han suscrito el Convenio Europeo de Derechos Humanos, tratado concebido para proteger los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos supervisa la aplicación del Convenio en los Estados miembros.

**Volumen 1 de un conjunto de tres volúmenes.
No se vende por separado**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE