

QUADRO DI RIFERIMENTO DELLE COMPETENZE PER UNA CULTURA DELLA DEMOCRAZIA

Il Consiglio d'Europa promuove e tutela i diritti umani, la democrazia e il primato del diritto. Questi principi sono i pilastri delle società e dei sistemi politici europei da decenni, ma devono essere preservati e promossi, soprattutto in tempi di crisi economica e politica.

È opinione comune che la democrazia sia una forma di governo esercitata dal popolo o in suo nome e che non possa funzionare senza istituzioni che assicurino elezioni regolari, libere e giuste, il principio di maggioranza e la responsabilità del governo. Tuttavia, queste istituzioni non possono funzionare se i cittadini stessi non sono attivi e impegnati a proteggere i valori e gli atteggiamenti democratici. L'educazione ha un ruolo centrale in questo senso e il Quadro di riferimento intende sostenere i sistemi educativi nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella valutazione delle competenze per una cultura della democrazia e fornisce un orientamento coerente all'ampia gamma di approcci utilizzati.

Questo **primo volume** contiene il modello delle competenze per una cultura della democrazia, approvato all'unanimità dai ministri europei dell'educazione alla conferenza permanente tenutasi a Bruxelles nell'aprile 2016. Esso fornisce inoltre un resoconto dell'origine del Quadro di riferimento, offre alcune importanti indicazioni sul suo utilizzo, introduce il ruolo dei descrittori contenuti nel secondo volume e conclude con un glossario dei termini chiave. Un'ulteriore guida per la traduzione in pratica del Quadro di riferimento si trova nel terzo volume.

PREMS 061021

ITA



www.coe.int

Il Consiglio d'Europa è la principale organizzazione di difesa dei diritti umani del continente. Include 47 Stati membri, compresi tutti i paesi che fanno parte dell'Unione europea. Ogni Stato membro del Consiglio d'Europa è firmatario della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo, un trattato concepito per proteggere i diritti umani, la democrazia e il primato del diritto. La Corte europea dei diritti dell'uomo supervisiona l'attuazione della Convenzione negli Stati membri.

**Volume 1 di un set di tre volumi
Non vendibile separatamente**



Volume 1

Contesto, concetti e modello



QUADRO DI RIFERIMENTO DELLE COMPETENZE PER UNA CULTURA DELLA DEMOCRAZIA

Volume 1

Contesto, concetti e modello

Edizione inglese:

*Reference framework of competences for
democratic culture - Volume 1*

*Le opinioni espresse in questo manuale non
riflettono necessariamente le opinioni del
Consiglio d'Europa.*

Tutti i diritti sono riservati.

Nessuna parte di questa
pubblicazione può essere tradotta,
riprodotta o trasmessa, in qualsiasi
forma o con qualsiasi mezzo, elettronico
(CD-Rom, Internet, ecc.) o meccanico,
compresi fotocopia, registrazione o
tramite qualsiasi sistema di archiviazione
o recupero delle informazioni, senza
previa autorizzazione scritta da parte
della Direzione della Comunicazione
(F-67075 Strasburgo Cedex o
publishing@coe.int).

Foto: iStockphoto.com

Design ed impaginazione:

Dipartimento di produzione documenti e
pubblicazioni (SPDP), Consiglio d'Europa

Edizioni del Consiglio d'Europa

F-67075 Strasburgo Cedex

<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8573-0

(cofanetto in tre volumi)

© Consiglio d'Europa, edizione inglese
aprile 2018

© Consigliod'Europa, traduzione italiana
agosto 2021

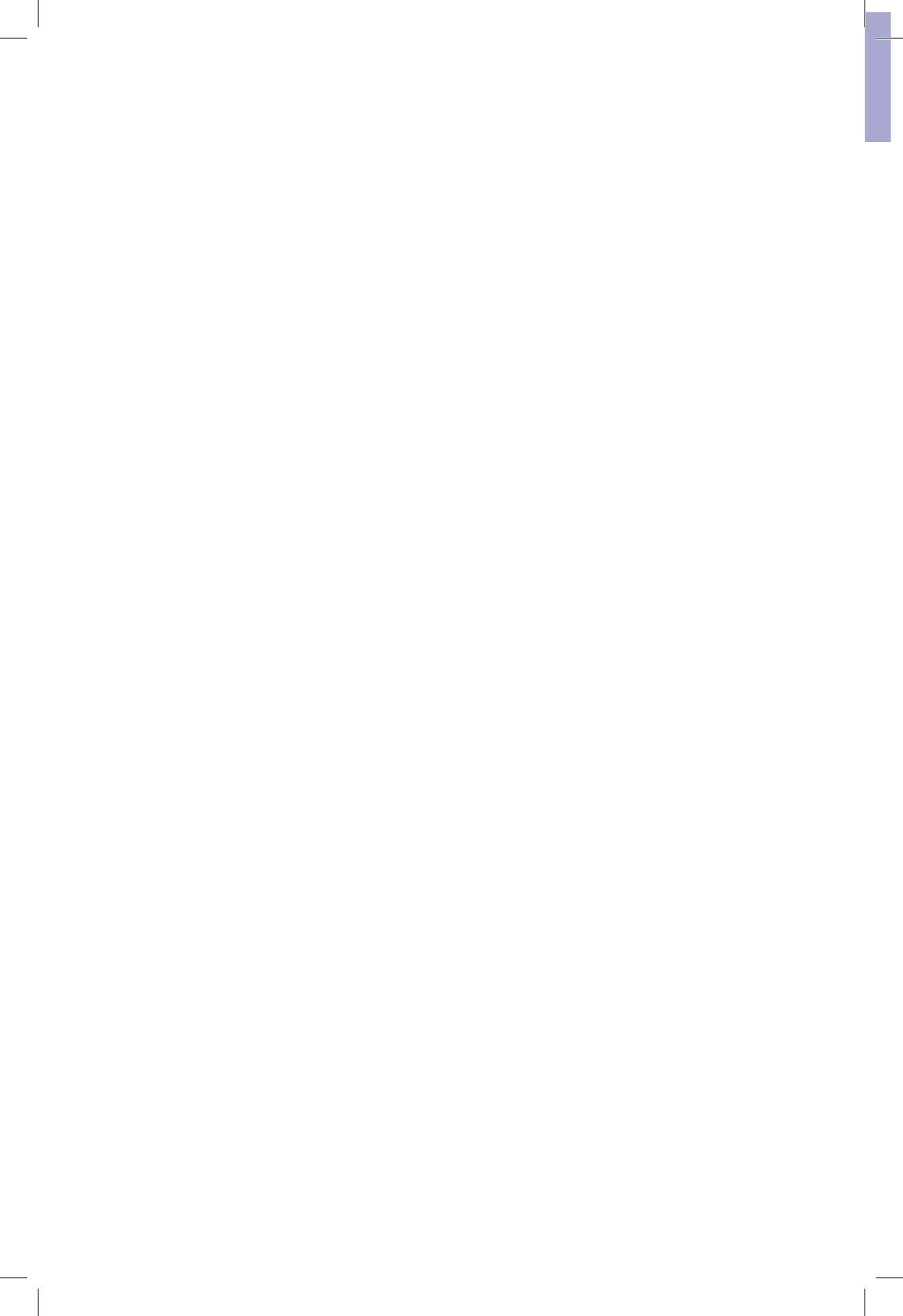
Stampato presso il Consiglio d'Europa

La traduzione italiana di questo volume
è stata possibile grazie alla collaborazione
di Mattia Baiutti e Roberto Ruffino
Fondazione Intercultura
www.fondazioneintercultura.org



Indice

PREMESSA	5
PREFAZIONE	7
RINGRAZIAMENTI	9
INTRODUZIONE	11
CAPITOLO 1 – PRECEDENTI DEL QUADRO DI RIFERIMENTO	13
CAPITOLO 2 – QUADRO DI RIFERIMENTO - COS'È E COSA NON È	19
CAPITOLO 3 – NECESSITÀ DI UNA CULTURA DELLA DEMOCRAZIA E DEL DIALOGO INTERCULTURALE	23
CAPITOLO 4 – IMPORTANZA DELLE STRUTTURE ISTITUZIONALI	27
CAPITOLO 5 – FONDAMENTI CONCETTUALI DEL QUADRO	29
CAPITOLO 6 – MODELLO DELLE COMPETENZE NECESSARIE PER UNA CULTURA DELLA DEMOCRAZIA E PER IL DIALOGO INTERCULTURALE	37
CAPITOLO 7- DESCRITTORI – USO E OBIETTIVI	59
CONCLUSIONI	65
GLOSSARIO DEI TERMINI CHIAVE	67
ULTERIORI RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	81



Premessa

Le leggi e le istituzioni democratiche non possono funzionare in modo efficace se non poggiano su una cultura della democrazia e, in questo senso, l'educazione svolge un ruolo fondamentale. Sono queste le conclusioni del Terzo Vertice dei Capi di Stato e di Governo del Consiglio d'Europa, tenutosi a Varsavia nel 2005, al termine del quale la nostra Organizzazione è stata incaricata di "promuovere una cultura della democrazia tra i cittadini europei". A tal fine, è essenziale assicurarsi che i giovani acquisiscano le conoscenze, i valori e le capacità per diventare cittadini responsabili in società moderne, culturalmente diversificate e democratiche.

Gli Stati membri del Consiglio d'Europa hanno intrapreso da quella data una serie di iniziative al riguardo. Ciò che è mancata è una chiara focalizzazione e comprensione degli obiettivi comuni nell'educazione alla cittadinanza. Il presente Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia è stato elaborato proprio per colmare questa lacuna.

L'urgente necessità di disporre di tale strumento è stata evidenziata dai numerosi attentati terroristici perpetrati in Europa in questi ultimi anni. L'educazione è un investimento a medio e lungo termine che può contribuire a prevenire l'estremismo violento e la radicalizzazione: pertanto, dobbiamo cominciare ad agire fin da ora. Per questo motivo, il Modello delle competenze per una cultura della democrazia (illustrato nel volume 1 del Quadro di riferimento) è stato accolto unanimemente dalla Conferenza permanente dei Ministri dell'Educazione del Consiglio d'Europa, in occasione della sua 25^a sessione riunitasi a Bruxelles nel 2016.

Il presente Quadro di riferimento è frutto di un ampio processo di consultazione e di sperimentazione all'interno degli Stati membri del Consiglio d'Europa e oltre. Si basa su principi condivisi all'interno delle nostre società democratiche. Definisce gli strumenti e le comprensioni critiche che gli studenti a ogni livello di istruzione dovrebbero padroneggiare per sviluppare un senso di appartenenza ed essere in grado di fornire un contributo positivo alle nostre società democratiche. In questo modo, propone una linea d'azione comune ai sistemi educativi, pur rispettando le diversità degli approcci pedagogici.

Lo scopo del Quadro di riferimento è sostenere gli Stati membri nei loro sforzi volti a creare società aperte, tolleranti e culturalmente diversificate facendo leva sull'educazione. È mio vivo auspicio che gli Stati accolgano con favore questo Quadro di riferimento e ne traggano beneficio.

Thorbjørn Jagland

Segretario Generale del Consiglio d'Europa



Prefazione

In che tipo di società vivranno i nostri figli domani? La risposta a questa domanda dipende in gran parte dall'educazione che impartiamo loro oggi. L'educazione svolge infatti un ruolo essenziale nella costruzione del futuro e rispecchia il tipo di mondo che vogliamo preparare per le generazioni future.

La democrazia è uno dei tre pilastri del Consiglio d'Europa e non ci dovrebbero essere esitazioni tra i suoi Stati membri a continuare a considerarla uno dei cardini delle nostre società future. Tuttavia, per quanto solide possano essere le nostre istituzioni, potranno funzionare in modo veramente democratico unicamente se i nostri cittadini saranno pienamente consapevoli, non solo del potere loro conferito dal diritto di voto, ma anche dei valori incarnati nelle nostre istituzioni. I nostri sistemi educativi e le nostre scuole devono preparare i giovani a diventare individui attivi, impegnati e responsabili: è la base minima per il buon funzionamento delle società complesse, multiculturali e in costante evoluzione in cui viviamo. Senza dimenticare che, all'alba dell'informatica quantistica e dell'intelligenza artificiale, è ancora più importante che i nostri figli acquisiscano i valori, gli atteggiamenti, le abilità, le conoscenze e le comprensioni critiche che permetteranno loro di prendere decisioni responsabili per il loro futuro.

Il presente Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia elaborato dal Consiglio d'Europa nasce dalla convinzione che i sistemi educativi, le scuole e le università dovrebbero fare della preparazione alla cittadinanza democratica una delle loro missioni fondamentali. Ciò significa assicurarsi che gli studenti conoscano e comprendano le sfide che devono affrontare e le conseguenze delle loro decisioni, cosa sono in grado di fare e cosa dovrebbero astenersi dal fare. A tal fine, non devono soltanto acquisire conoscenze, ma anche competenze rilevanti. L'obiettivo del Quadro di riferimento è di definire tali competenze.

Il Quadro di riferimento si compone di tre volumi.

Il primo volume presenta il Modello delle competenze che è stato sviluppato da un gruppo multidisciplinare di esperti internazionali dopo un'ampia ricerca e consultazione. Le 20 competenze così definite sono suddivise in quattro aree (Valori, Atteggiamenti, Abilità, Conoscenze e comprensioni critiche) e sono accompagnate da informazioni sui precedenti del modello, su come è stato sviluppato e come si intende utilizzarlo.

Il secondo volume contiene i descrittori delle competenze che definiscono gli obiettivi e i risultati di apprendimento per ogni competenza. Tali descrittori mirano ad aiutare gli educatori a progettare percorsi di apprendimento che consentano

loro di osservare il comportamento degli studenti rispetto a una determinata competenza. I descrittori sono stati sperimentati da scuole e insegnanti volontari in 16 Stati membri.

Il terzo volume fornisce una serie di indicazioni su come utilizzare il Modello di competenze in sei diversi contesti educativi. Altri capitoli verranno aggiunti in futuro.

Il Quadro di riferimento è proposto come strumento per suggerire approcci individuali all'insegnamento delle competenze per una cultura della democrazia con la visione di un obiettivo comune. Non vi è alcun obbligo di utilizzare i volumi secondo modalità prestabilite, ma, visto che sono stati concepiti come un insieme coerente, si raccomanda agli educatori di familiarizzare con l'intero Quadro di riferimento prima di decidere l'approccio personale da adottare in base alle proprie esigenze e al proprio contesto specifico.

Sono molto orgogliosa di presentare ai nostri Stati membri questo Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia. È stato un lavoro di dedizione e un esempio di consultazione e di apertura mentale. Confido che sarete numerosi a utilizzarlo nello spirito in cui viene proposto, ossia come un contributo agli sforzi per rendere la nostra società futura uno spazio in cui siano felici di vivere i nostri figli.

Snežana Samardžić-Marković

*Direttrice Generale della Democrazia
Consiglio d'Europa*

Ringraziamenti

Gruppo redazionale

Il Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia è stato elaborato dal Servizio Educazione del Consiglio d'Europa, in collaborazione con i seguenti esperti internazionali:

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

Servizio Educazione del Consiglio d'Europa

Capo Servizio: Sjur Bergan
Capo Divisione Politiche educative: Villano Qiriazì
Project manager principale: Christopher Reynolds
Assistenti: Mireille Wendling, Claudine Martin-Ostwald

Sostegno e assistenza

Il Consiglio d'Europa desidera ringraziare in particolare le seguenti personalità per il loro forte sostegno:

- ▶ Josep Dallerès e Esther Rabasa Grau, Rappresentanti permanenti del Principato di Andorra presso il Consiglio d'Europa dal 2012 al 2017;
- ▶ Germain Dondelinger[†], Jindřich Fryč ed Etienne Gilliard, Presidenti del Comitato direttivo del Consiglio d'Europa per le Politiche e le Pratiche Educative dal 2012 al 2018;
- ▶ Ketevan Natriashvili, Vice Ministro dell'Educazione, Georgia.

Il Progetto per l'elaborazione di un Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia ha ricevuto un supporto attivo e un sostegno finanziario da parte dei Ministeri dell'Educazione di Andorra, Belgio, Cipro, Repubblica Ceca, Georgia, Grecia e Norvegia.

Il Servizio dell'Educazione ringrazia inoltre il Centro europeo Wergeland e l'Istituto interculturale di Timișoara per la loro preziosa assistenza in materia di formazione e sperimentazione.

Contributi

Il Servizio dell'Educazione del Consiglio d'Europa desidera esprimere i suoi più sinceri ringraziamenti alle seguenti persone per i loro preziosi commenti e contributi nel corso dell'elaborazione del Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia:

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Birzea, 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.

Il Servizio dell'Educazione desidera infine ringraziare in modo particolare per il loro impegno e la loro preziosa collaborazione i numerosi docenti, formatori di insegnanti e dirigenti scolastici che hanno partecipato alla fase di pilotaggio dei descrittori.



Introduzione

Il *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia* (di seguito il Quadro) è rivolto agli educatori che lavorano in ogni ordine e grado dei sistemi educativi, dalla scuola dell'infanzia alla primaria e secondaria fino all'istruzione superiore, compresa l'educazione degli adulti e la formazione professionale. Propone un approccio sistematico per progettare l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione delle competenze per una cultura della democrazia (CCD) e per la loro introduzione nei sistemi educativi in modo coerente, inclusivo e trasparente per tutti gli interessati.

La parte centrale del Quadro è un modello di competenze che gli studenti devono acquisire per partecipare in maniera efficace a una cultura della democrazia e vivere insieme pacificamente in società democratiche e culturalmente diversificate. Inoltre il Quadro contiene dei descrittori per ciascuna competenza del modello.

Il Quadro comprende tre volumi.¹ Questo primo volume inizia con una relazione dedicata ai precedenti del Quadro e ai lavori condotti dal Consiglio d'Europa in questo campo. Contiene inoltre alcune precauzioni importanti sull'utilizzo del Quadro. Le sessioni successive illustrano i concetti e i principi teorici che lo sottendono; seguono una descrizione del modello delle competenze e un'introduzione al ruolo svolto dai descrittori. Questo primo volume si conclude con un glossario di alcuni termini chiave e una lista di letture consigliate.

1. Esiste inoltre un documento precedente che spiega come è stato elaborato il modello del Quadro. Tale documento potrebbe essere utile per i lettori desiderosi di comprendere il processo di elaborazione di questo strumento, le sue motivazioni e gli aspetti tecnici del modello. Si veda: Consiglio d'Europa (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture.

Il secondo volume è più specificamente dedicato ai descrittori: spiega come sono stati elaborati e ne presenta l'elenco completo.

Il terzo volume fornisce delle indicazioni per tradurre in pratica il Quadro nei sistemi educativi. I primi tre capitoli trattano l'utilizzo del modello e dei descrittori nelle tre fasi della pianificazione educativa nell'ordine in cui dovrebbero essere svolte: sviluppo dei curricula, pianificazione didattica e progettazione della valutazione. I capitoli successivi spiegano in che modo si possa utilizzare il Quadro nell'ambito della formazione dei docenti, come tradurlo in pratica seguendo un approccio che coinvolga tutta la scuola e come apprezzarne l'importanza per affrontare questioni sociali e politiche del momento ossia costruendo la resilienza nei confronti della radicalizzazione che porta all'estremismo violento e al terrorismo.

Il modello presentato nel Quadro descrive le competenze in modo dettagliato, mentre i descrittori forniscono un mezzo per rendere operative le competenze a uso degli educatori. Il modello non impone nessun ideale, ma piuttosto propone un inquadramento concettuale delle competenze a cui potranno riferirsi gli utilizzatori del Quadro. Ciascuno resta libero di decidere come adattare e tradurre in pratica tale strumento nel proprio contesto particolare per raggiungere i propri obiettivi. Il terzo volume descrive diversi modi di utilizzo possibile del Quadro e gli utilizzatori dovranno decidere quali opzioni sono più appropriate al loro contesto.



Capitolo 1

Precedenti del Quadro di riferimento

Valori ed educazione

Negli ultimi anni, l'educazione è stata sempre più considerata un aspetto centrale nelle attività del Consiglio d'Europa, in quanto strumento fondamentale per promuovere e tutelare i diritti umani, la democrazia e il primato del diritto. Tali valori, che da decenni rappresentano le pietre miliari delle società e dei sistemi politici europei, devono tuttavia essere costantemente mantenuti in vita e promossi. In periodi di crisi economiche e politiche diventa ancora più evidente che i cittadini dovrebbero essere capaci e desiderosi di impegnarsi attivamente nella difesa di tali valori e principi. L'acquisire e il mantenere la capacità di partecipare attivamente ai processi democratici iniziano nella prima infanzia e continua per tutta la vita. Infatti, l'acquisizione delle competenze è un processo dinamico e mai completo. Le situazioni cambiano e gli individui devono sviluppare maggiormente le competenze di cui già dispongono e acquisirne di nuove per adattarsi ai cambiamenti dell'ambiente in cui vivono.

Le istituzioni educative svolgono un ruolo importante in questo processo lungo tutta la vita. È a scuola che la maggior parte dei bambini entra in contatto per la prima volta con la sfera pubblica ed è a scuola che deve cominciare l'educazione alla democrazia. Altre istituzioni educative, compresi gli istituti di istruzione secondaria e superiore, dovrebbero ugualmente contribuire a promuovere tale educazione in modo appropriato all'età e alla maturità degli studenti.

L'educazione alla democrazia dovrebbe essere parte di una visione inclusiva e coerente dell'educazione, di una educazione della globalità della persona. Il Consiglio d'Europa, nella Raccomandazione CM/Rec(2007)6 propone una visione dell'educazione che include quattro obiettivi principali:

- ▶ la preparazione al mercato del lavoro;
- ▶ la preparazione a una vita di cittadini attivi all'interno di società democratiche;
- ▶ lo sviluppo personale;
- ▶ lo sviluppo e il consolidamento di un'ampia e avanzata base di conoscenze.

Tutti e quattro gli obiettivi sono necessari per consentire agli individui di vivere le loro vite in modo indipendente e di partecipare come cittadini attivi a tutti gli aspetti delle società moderne e in rapido cambiamento. Tutti e quattro sono ugualmente importanti e sono complementari. Ad esempio, numerose competenze che contribuiscono a favorire l'impiego degli individui, quali la capacità di analisi, le abilità comunicative e la capacità di lavorare in gruppo, contribuiscono ugualmente a rendere tali individui cittadini attivi in società democratiche e sono fondamentali per il loro sviluppo personale.

Dal momento che i cambiamenti culturali, tecnologici e demografici richiedono continuamente una disposizione ad apprendere, riflettere e agire rispetto a nuove sfide e opportunità che si presentano nel lavoro, nella vita privata e in quella pubblica, tutti questi quattro obiettivi devono essere perseguiti dagli individui nel corso di tutta la vita. Le autorità pubbliche hanno la responsabilità di aiutare gli individui in tal senso, fornendo un sistema adeguato di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Per sostenere le autorità educative nell'adempimento di questa responsabilità, il Consiglio d'Europa ha già sviluppato degli approcci e materiali e ne ha sostenuto l'attuazione negli Stati membri. La Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani (ECD/EDU) definisce i principali fondamenti concettuali, gli obiettivi e l'ambito di applicazione dell'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani. La Carta definisce l'educazione alla cittadinanza democratica come:

educazione, formazione, presa di coscienza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e comprensione e sviluppando i loro atteggiamenti e i loro comportamenti, a renderli capaci di esercitare e difendere i loro diritti e i loro doveri democratici nella società, di apprezzare le diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e del primato del diritto. (Sezione 2.a)

La Carta definisce inoltre l'educazione ai diritti umani come:

educazione, formazione, presa di coscienza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e comprensione e sviluppando i loro atteggiamenti e i loro comportamenti, a renderli capaci di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali. (Sezione 2.b)

In queste definizioni la Carta indica le competenze (quali conoscenze, abilità, comprensione e atteggiamenti) che gli studenti necessitano di sviluppare per essere in grado di agire come cittadini attivi. La Carta sull'educazione alla cittadinanza

democratica e l'educazione ai diritti umani fornisce una visione onnicomprensiva degli obiettivi, delle politiche e dei principi educativi necessari per rendere autonomi e responsabili gli studenti.

Empowerment² e tradizioni pedagogiche europee

La Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani stabilisce che:

Le pratiche e le attività di insegnamento e di apprendimento dovrebbero seguire e promuovere i valori e i principi democratici e dei diritti umani. (Sezione 5.e)

Il lavoro del Consiglio d'Europa nel campo dell'educazione riflette questo principio e le tradizioni dei processi educativi europei. L'impostazione pedagogica corrispondente non è soltanto funzionale, ma è anche educativa. Rientra in una lunga tradizione pedagogica fondata sulle idee umanistiche che si ritrova nel concetto di *Bildung*, ossia il processo lungo tutta la vita che consente alle persone di operare delle scelte indipendenti per la loro vita, di riconoscere gli altri come uguali e di interagire con essi in maniera significativa. Ciò significa che gli studenti sono considerati essere attivamente responsabili del proprio apprendimento e non semplici ricevitori di conoscenze o oggetti di trasmissione di valori. I sistemi e le istituzioni educative e gli educatori che vi lavorano sono tenuti a porre gli studenti al centro dei processi di apprendimento e a sostenerli nello sviluppo di un pensiero indipendente e nel trarre delle conclusioni.

Questo tipo di pedagogia è esplicitamente legato agli ideali della democrazia e rispecchia i principi dei diritti umani che hanno un'importanza particolare per lo sviluppo delle competenze necessarie per la partecipazione attiva alla vita democratica. Ciò significa che l'attenzione non deve essere rivolta unicamente alla trasmissione delle conoscenze, ma anche a creare condizioni significative nelle quali gli studenti possano sviluppare il loro potenziale in modi e ritmi adatti e influenzati da loro stessi.

Inoltre, l'apprendimento non è soltanto una questione di processi cognitivi. Richiede il coinvolgimento globale dello studente: intelletto, emozioni ed esperienze. L'apprendimento attivo e basato sull'esperienza è particolarmente importante per le competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita democratica. I contesti più favorevoli per l'acquisizione delle abilità cooperative sono le situazioni di apprendimento basate sull'interazione o la collaborazione. Il pensiero critico, dal canto suo, è valorizzato dalle opportunità e dall'incoraggiamento a confrontarsi con i diversi aspetti di una questione e le sue diverse interpretazioni. Il miglior modo per comprendere l'importanza dei diritti altrui è rappresentato dall'immersione in un contesto educativo in cui il rispetto dei diritti e dei doveri di tutti, adulti e giovani, è il fondamento di ogni giudizio o di ogni azione.

2. N.d.T. Il sostantivo inglese "empowerment" e il verbo "to empower" racchiudono l'idea di un processo di crescita e potenziamento che rende un soggetto, individuale o collettivo, capace di fare qualcosa, di svolgere un ruolo attivo, consapevole e responsabile. Poiché tali termini non hanno una corrispondenza esatta in italiano, in taluni casi si è ritenuto più appropriato non tradurli mentre in altri si è optato per termini quali "rendere capaci", "responsabilizzare", "potenziare" e simili.

Il Quadro contribuirà a creare un'educazione che garantisca che l'umanità fiorisca, che i diritti umani di ciascuno siano tutelati e che i valori democratici siano espressi attraverso organismi pubblici e altre istituzioni che hanno un'influenza sulla vita dei cittadini. Le competenze enunciate nel Quadro definiscono la capacità di creare o di ristrutturare le istituzioni o i processi in modo pacifico, per generare e rafforzare le società democratiche. Ciò presuppone che i cittadini rispettino le pratiche esistenti e anche che si impegnino attivamente a modificare quelle che vanno cambiate.

Competenze per una cultura della democrazia (CCD) e contesto delle istituzioni educative

La Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani prevede anche che:

il governo delle istituzioni educative, comprese le scuole, dovrebbe riflettere e promuovere i valori dei diritti umani e incoraggiare la responsabilizzazione e la partecipazione attiva dei discenti, del personale educativo e di altre parti interessate, compresi i genitori. (Sezione 5.e)

Le istituzioni educative possono tradurre in pratica questo principio e promuovere "l'apprendimento della democrazia" attraverso:

- ▶ il modo in cui sono organizzati e comunicati i processi decisionali;
- ▶ le possibilità di discutere e partecipare attivamente alla vita delle istituzioni;
- ▶ il livello di mutuo rispetto e fiducia sviluppato nelle relazioni fra insegnanti, studenti e genitori.

Un'adeguata combinazione, all'interno delle istituzioni educative, di contesti democratici, approcci pedagogici e metodologici è un prerequisito per lo sviluppo delle competenze necessarie per una cultura della democrazia. Nei contesti in cui sono presenti tali pratiche vengono incoraggiati tre tipi di apprendimento. Anzitutto, l'autoefficacia che può svilupparsi quando vengono offerte agli studenti possibilità di svolgere certi compiti, sono incoraggiati a perseverare e vengono riconosciuti anche per i più piccoli successi. Questa dimensione affettiva e fondata sull'esperienza del processo di apprendimento corrisponde all'"imparare attraverso" la democrazia. Viene poi l'"imparare sulla" democrazia che è legato all'acquisizione di conoscenze e comprensioni critiche. Infine, l'"imparare per" la democrazia cioè il saper utilizzare le proprie capacità in un contesto o una situazione determinata.³ Questi tre tipi di apprendimento sono necessari per perseguire l'obiettivo educativo generale di preparare e responsabilizzare gli studenti a vivere da cittadini attivi in una società democratica.

La Raccomandazione CM/Rec(2012)13 del Consiglio d'Europa per garantire un'istruzione di qualità sottolinea i principi enunciat i nella Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani affermando che:

3. Queste distinzioni sono basate su quelle stabilite tra l'educazione "sui" diritti umani, "attraverso" i diritti umani e "per" i diritti umani contenute nella Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'educazione e la formazione ai diritti umani. Si veda: www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx.

“educazione di qualità” è intesa come educazione che...

- d. promuove la democrazia, il rispetto dei diritti umani e la giustizia sociale in un ambiente di apprendimento che riconosce l'apprendimento di tutti e i bisogni sociali;
- e. permette agli studenti di sviluppare competenze adeguate, fiducia in se stessi e pensiero critico per aiutarli a diventare cittadini responsabili.

Il Quadro, con il suo modello di competenze e i suoi descrittori, costituisce uno strumento per attuare i principi enunciati nella Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani e nell'appello del Consiglio d'Europa per un'educazione di qualità. Propone una descrizione completa, coerente e trasparente delle competenze necessarie per una partecipazione democratica attiva.

Lingua e apprendimento

La Raccomandazione CM/Rec(2014)5 del Consiglio d'Europa sottolinea l'importanza della/e lingua/e di scolarizzazione. Nel paragrafo 6b si legge:

una particolare attenzione dovrà essere data all'inizio della scolarità all'acquisizione della lingua di scolarizzazione che allo stesso tempo è materia scolastica specifica e veicolo d'insegnamento per le altre materie e svolge un ruolo fondamentale nell'accesso alle conoscenze e nello sviluppo cognitivo.

Gli studenti che hanno difficoltà linguistiche hanno anche problemi nell'apprendimento e nel progredire nella loro scolarità in modo efficace.

Tutte le discipline scolastiche prevedono attività che richiedono competenze linguistiche, quali, ad esempio, l'abilità di:

- ▶ leggere e comprendere testi descrittivi la cui struttura dipende spesso dalle singole discipline;
- ▶ ascoltare spiegazioni su questioni complesse da parte dell'insegnante;
- ▶ rispondere a domande oralmente e per iscritto;
- ▶ presentare risultati di ricerche e indagini;
- ▶ partecipare a discussioni su determinati argomenti.

L'apprendimento di una materia scolastica è sempre indissociabile dall'apprendimento della lingua dal momento che l'acquisizione delle conoscenze specifiche di una determinata disciplina è subordinata alla mediazione linguistica. La competenza linguistica è parte integrante delle competenze nelle varie materie scolastiche. Senza competenze linguistiche adeguate uno studente non è in grado né di seguire correttamente l'insegnamento del contenuto di una lezione né di comunicare con gli altri su tale contenuto. Per questa ragione, il Consiglio d'Europa ha analizzato e messo a punto una serie di materiali didattici destinati ad aiutare i responsabili dell'educazione a fare in modo che gli studenti dispongano delle competenze linguistiche appropriate per garantire la riuscita del loro processo di apprendimento e li ha messi a loro disposizione sulla sua Piattaforma online di risorse e riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale.⁴

4. Si veda: www.coe.int/EN/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/.

L'acquisizione delle competenze per una cultura della democrazia dipende anch'essa dalle competenze linguistiche. Può avvenire nell'ambito di una parte specifica di un curriculum scolastico oppure tramite un approccio didattico che stimoli la partecipazione degli studenti. In entrambi i casi, la competenza linguistica è fondamentale e deve essere al centro dell'attenzione dell'insegnante. Gli studenti diventano sempre più consapevoli della lingua e dell'importanza delle loro competenze linguistiche quando esercitano le loro competenze democratiche e interculturali.



Capitolo 2

Quadro di riferimento - cos'è e cosa non è

Il Quadro è un documento di riferimento basato sui valori del Consiglio d'Europa: diritti umani, democrazia, primato del diritto. È stato concepito come una risorsa completa per pianificare e tradurre in pratica l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione delle competenze per una cultura della democrazia e il dialogo interculturale così che vi sia trasparenza e coerenza per tutti.

Il Quadro propone un linguaggio, e in particolare una terminologia, comune per consentire a tutti i professionisti dell'educazione di garantire un insegnamento, un apprendimento o una valutazione basati su un approccio globale, cioè pienamente consapevole dei vari tipi di competenze – valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche – e delle relazioni tra loro. La trasparenza è favorita dalle definizioni e descrizioni dettagliate delle competenze e da spiegazioni su come queste possono essere utilizzate nel campo dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione. La coerenza consiste nel garantire che non ci siano contraddizioni all'interno di questi tre elementi o tra di essi: insegnamento, apprendimento e valutazione. L'approccio globale, la trasparenza e la coerenza facilitano la comprensione reciproca all'interno e tra i diversi sistemi dell'educazione formale, non formale e informale, come pure tra i sistemi educativi degli Stati membri.⁵

5. "L'educazione formale" si riferisce al sistema strutturato di educazione e di formazione che inizia con la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e prosegue nelle scuole secondarie fino all'università; è generalmente impartita presso istituti di istruzione generale o professionale ed è certificata da un diploma. "L'educazione non formale" si riferisce a ogni programma educativo progettato per migliorare un ventaglio di abilità e di competenze al di fuori del contesto dell'educazione formale. "L'educazione informale" è il processo lungo tutta la vita nel corso del quale ogni individuo acquisisce atteggiamenti, valori, abilità e conoscenze grazie agli apporti e alle risorse di natura educativa presenti nel proprio ambiente e all'esperienza quotidiana (famiglia, gruppi di coetanei, vicini, occasioni di incontri, biblioteche, mass media, lavoro, svaghi, ecc.). Queste definizioni sono tratte dalla Carta sull'ECD/EDU.

Il Quadro di riferimento non è un curriculum imposto e nemmeno raccomandato a livello europeo. Non propone un approccio pedagogico o una metodologia didattica o un modello di valutazione esclusivi. Spiega piuttosto come si possa integrare le competenze per una cultura della democrazia in una vasta gamma di approcci pedagogici, metodologici, didattici e valutativi coerenti con i valori del Consiglio d'Europa. Individua inoltre quali tipi di approcci sono più adeguati all'insegnamento, all'apprendimento e/o alla valutazione delle competenze in modo che gli utilizzatori del Quadro possano analizzare i propri approcci e determinare se ne esistano altri desiderabili e fattibili nel loro contesto specifico.

Il Quadro è pertanto uno strumento da utilizzare per progettare e sviluppare curricula, approcci didattici e modelli di valutazione adatti a diversi contesti e sistemi educativi, secondo le esigenze delle persone interessate, quali, ad esempio, gli studenti in generale, i responsabili della progettazione dei curricula, gli insegnanti, gli esaminatori, i formatori degli insegnanti e le altre parti interessate che sono tutti attori sociali. L'empowerment è al centro del Quadro.

Al fine di responsabilizzare l'insieme di questi attori sociali, il Quadro fornisce i mezzi per concettualizzare e descrivere le competenze necessarie per essere un membro attivo di una cultura della democrazia all'interno di qualsiasi gruppo sociale, che si tratti di un'istituzione educativa, un luogo di lavoro, un sistema politico (locale, nazionale o internazionale), un'associazione ricreativa o una ONG.

Inoltre, visto che il Quadro è stato elaborato per potenziare le capacità e responsabilizzare gli individui e non per denigarli, non dovrebbe essere utilizzato per escludere persone da gruppi sociali di qualsiasi tipo compresa la cittadinanza a un determinato Stato. Se si dovesse utilizzare questo strumento per ostacolare l'inclusione, se ne farebbe un uso improprio e si finirebbe con lo snaturare la sua finalità. Un principio fondamentale del Quadro è che il suo utilizzo non debba ledere gli interessi di nessuno, né di un singolo individuo, né di gruppi di persone.

Processo, contesto e scopo (attuale)

L'acquisizione delle competenze per una cultura della democrazia *non* è un processo lineare nel corso del quale si accrescono progressivamente le competenze in materia di dialogo interculturale o di democrazia. La competenza mobilitata in una determinata situazione potrebbe essere trasferita, ma non necessariamente, ad altre situazioni, e l'acquisizione delle competenze per una cultura della democrazia è un processo che dura tutta la vita. Ciò significa che l'insegnamento e l'apprendimento devono tenere conto del contesto e che, nell'ambito della valutazione, occorre prevedere dei mezzi che consentano di riconoscere tutti i livelli di competenza. Nessun livello di competenza può essere ritenuto inadeguato, e, potenzialmente, è possibile accrescere tutte le competenze.

Il Quadro *non* determina le competenze e/o i livelli di padronanza che un individuo può aspirare a raggiungere attraverso l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Non fissa, ad esempio, le competenze e i livelli che possono essere richiesti per acquisire la cittadinanza di uno Stato. Inoltre, sebbene il Quadro e la strategia per la sua traduzione in pratica nel campo dell'educazione dovranno sempre essere

adattati agli specifici contesti locali, nazionali e culturali, propone degli strumenti per garantire un approccio globale, trasparente e coerente in tutti i contesti.

L'adattamento del Quadro è un compito che spetta necessariamente ai responsabili politici e ai professionisti che dispongono di una comprensione e di una conoscenza approfondita dei contesti specifici e di come possano variare in modo significativo con ripercussioni inevitabili sui processi educativi. Inoltre, visto che non è possibile anticipare il modo in cui tali contesti reagiranno ai cambiamenti storici, economici, tecnologici e culturali, gli utilizzatori del Quadro dovranno rivedere le loro pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione man mano che si verificano tali cambiamenti. Le decisioni prese sulla base del Quadro devono sempre essere adottate al livello più vicino possibile a coloro che lo utilizzano, ossia a livello nazionale, regionale, comunale o degli istituti scolastici e a livello dell'insegnante o dello studente, come illustrato nel capitolo dedicato al curriculum nel terzo volume.

L'acquisizione delle competenze per una cultura della democrazia è un processo che prosegue lungo tutto l'arco della vita poiché gli individui si trovano continuamente di fronte a contesti nuovi e diversi, che analizzano e affrontano. Il Quadro, insieme al modello di competenze che propone, può contribuire a facilitare tale processo in tutti i tipi e sistemi di educazione (formale, informale e non formale).



Capitolo 3

Necessità di una cultura della democrazia e del dialogo interculturale

La democrazia, in senso generale, designa un sistema di governo in cui il potere è esercitato dal popolo o in suo nome. Una delle caratteristiche principali di tale forma di governo è quella di agire rispettando l'opinione della maggioranza. È per questa ragione che non può esserci democrazia senza istituzioni che garantiscano l'uguaglianza e la libera partecipazione dei cittadini adulti, l'organizzazione di elezioni regolari, competitive, libere ed eque, il rispetto della regola della maggioranza e l'obbligo del governo di rendere conto delle proprie decisioni.

Tuttavia, se è vero che la democrazia non può esistere senza istituzioni e leggi democratiche, è anche vero che tali istituzioni possono funzionare unicamente se i cittadini praticano una cultura della democrazia e difendono gli atteggiamenti e i valori democratici, tra cui figurano in particolare:

- ▶ l'impegno a decisioni pubbliche;
- ▶ la volontà di esprimere le proprie opinioni e di ascoltare quelle degli altri;
- ▶ la convinzione che le divergenze di opinioni e i conflitti devono essere risolti in modo pacifico;
- ▶ l'impegno a prendere decisioni a maggioranza;
- ▶ l'impegno a tutelare le minoranze e i loro diritti;
- ▶ il riconoscimento del fatto che la regola della maggioranza non può escludere il rispetto dei diritti delle minoranze;
- ▶ l'adesione al primato del diritto.

La democrazia esige inoltre che i cittadini si impegnino a partecipare attivamente alla vita pubblica. Se non aderiscono a questi valori, atteggiamenti e pratiche, le istituzioni democratiche non sono in grado di funzionare.

Nelle società culturalmente diversificate il dialogo interculturale è necessario per il buon funzionamento delle istituzioni e dei processi democratici. Uno dei principi fondamentali della democrazia è il fatto che le persone direttamente interessate dalle decisioni politiche possano esprimere la loro opinione in occasione dei processi decisionali e che i decisori politici prestino attenzione ai loro punti di vista. Il dialogo interculturale costituisce in primo luogo il mezzo più importante attraverso il quale i cittadini possono esprimere le loro opinioni ad altri cittadini con riferimenti culturali diversi. In secondo luogo, rappresenta il mezzo mediante il quale i decisori politici possono conoscere le opinioni di tutti i cittadini tenendo conto dei vari riferimenti culturali in cui si identificano. Nelle società culturalmente diversificate il dialogo interculturale è pertanto fondamentale per garantire che tutti i cittadini abbiano le stesse possibilità di partecipare al dibattito pubblico e al processo decisionale ed è complementare alla democrazia.

Il dialogo interculturale richiede il rispetto dei propri interlocutori, in assenza del quale la comunicazione con gli altri diventa conflittuale oppure coercitiva. Le persone coinvolte in una comunicazione conflittuale mirano a "sconfiggere" l'interlocutore cercando di dimostrare la "superiorità" delle proprie opinioni. Nella comunicazione coercitiva si cerca di imporre, costringere o fare pressione sull'altro a rinunciare alla sua opinione affinché adotti la nostra posizione. In entrambi i casi, non c'è rispetto nei confronti dell'interlocutore e non si fa nessuno sforzo per comprendere il suo punto di vista.

In altri termini, senza il rispetto il dialogo perde la sua caratteristica principale, ossia quella di permettere uno scambio di opinioni aperto tramite il quale gli individui che hanno riferimenti culturali diversi possono comprendere le prospettive, gli interessi e i bisogni dei loro interlocutori.

Il rispetto, dal canto suo, poggia sul convincimento che l'altra persona ha un'importanza e un valore intrinseci e che merita la nostra attenzione e il nostro interesse. Implica di riconoscere la dignità dell'altro e di affermare i suoi diritti di scegliere e di difendere le sue opinioni e il suo stile di vita. In sintesi, il dialogo interculturale richiede il rispetto della dignità, dell'uguaglianza e dei diritti umani delle altre persone. Richiede inoltre una riflessione critica sulla relazione tra i gruppi culturali a cui appartengono le persone coinvolte nel dialogo interculturale, nonché il rispetto dei riferimenti culturali altrui. Per partecipare al dialogo interculturale i cittadini devono pertanto possedere la competenza interculturale e il rispetto degli altri è un componente fondamentale di essa.

Infine, la democrazia richiede che le istituzioni difendano i diritti umani e le libertà fondamentali di tutti i cittadini. Le persone che hanno opinioni minoritarie devono essere tutelate da azioni della maggioranza che potrebbero metter a rischio i loro diritti umani e le loro libertà. Le opinioni delle minoranze possono contribuire ad arricchire il dibattito e non dovrebbero mai essere emarginate o escluse. Questo significa che, in una democrazia, le istituzioni devono stabilire dei limiti alle azioni che possono essere prese dalla maggioranza. Generalmente tali limiti sono fissati

dalla Costituzione oppure da una legislazione che definisce e tutela i diritti umani e le libertà fondamentali di tutti i cittadini, appartenenti alla maggioranza o a una minoranza.

In sintesi, nelle società culturalmente diversificate, il buon funzionamento della democrazia richiede: un governo e delle istituzioni che agiscano in funzione delle opinioni della maggioranza e che allo stesso tempo riconoscano e tutelino i diritti delle minoranze, una cultura della democrazia, il dialogo interculturale, il rispetto per la dignità e i diritti altrui, nonché delle istituzioni in grado di proteggere i diritti umani e le libertà di tutti i cittadini. Il Quadro è stato progettato per aiutare gli educatori a contribuire all'obiettivo di raggiungere e consolidare tre di queste cinque condizioni, ossia una cultura della democrazia, il dialogo interculturale e il rispetto della dignità e dei diritti altrui.

Il Libro bianco del Consiglio d'Europa sul dialogo interculturale (2008)⁶ sottolinea che le competenze democratiche e interculturali non si acquisiscono automaticamente, ma devono al contrario essere imparate e praticate. L'educazione è in una posizione privilegiata per guidare e sostenere gli studenti in questo compito e, facendo ciò, potenzia le loro capacità e li responsabilizza. Essi acquisiscono le capacità di cui hanno bisogno per diventare partecipanti attivi ed autonomi nella democrazia, nel dialogo interculturale e, più generalmente, nella società. Li mette in grado di fissare e perseguire i loro obiettivi nel rispetto dei diritti umani, della dignità altrui e dei processi democratici.

Il Quadro facilita una programmazione didattica che mira a rendere tutti gli studenti dei cittadini democratici indipendenti e rispettosi, dotandoli delle competenze necessarie per partecipare a una cultura della democrazia e al dialogo interculturale.

6. Consiglio d'Europa (2008), Libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità", Comitato dei Ministri, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf



Capitolo 4

Importanza delle strutture istituzionali

Pur essendo essenziale dotare gli studenti delle competenze necessarie per partecipare a una cultura della democrazia, questo non è tuttavia sufficiente per garantire il buon funzionamento della democrazia per varie ragioni.

In primo luogo, oltre che di cittadini competenti a livello democratico e interculturale, la democrazia ha bisogno di istituzioni politiche e giuridiche democratiche che offrano ai cittadini le opportunità di partecipare attivamente alla vita della società. Non possono essere considerate democratiche delle istituzioni che negano tali opportunità. Questa situazione può verificarsi, ad esempio, se non esistono organi consultivi istituzionali tramite i quali i cittadini possono comunicare i loro punti di vista ai responsabili politici. In questo caso, i cittadini devono utilizzare altre forme di azione democratica se vogliono far sentire la loro voce. Allo stesso modo, se mancano strutture istituzionali che sostengono il dialogo interculturale, i cittadini hanno meno probabilità di partecipare a tale dialogo. Tuttavia, se i governi prevedono luoghi e spazi appropriati (ad es., centri culturali e sociali, club giovanili, centri educativi e altre strutture di svago o spazi virtuali), e ne incoraggiano l'utilizzo per condurre attività interculturali, è più probabile che i cittadini partecipino al dialogo interculturale.

In altri termini, come le istituzioni democratiche non possono sopravvivere senza una parallela cultura della democrazia, così anche la cultura della democrazia e del dialogo interculturale non può sopravvivere in assenza di istituzioni modellate in modo appropriato. Istituzioni e competenze e azioni dei cittadini sono interdipendenti.

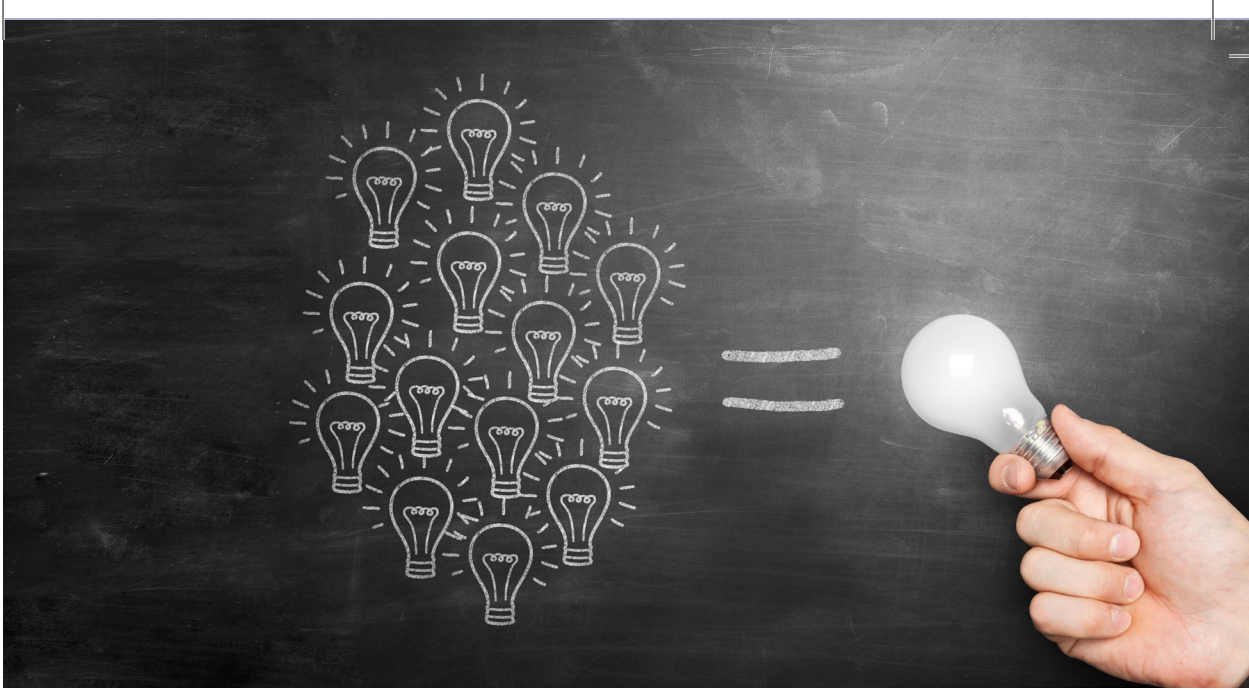
Inoltre, dove esistono schemi sistematici di disuguaglianze e di discriminazione e differenze nell'assegnazione delle risorse all'interno delle società, può succedere che le persone siano private del diritto di partecipare in condizioni di parità. Ad esempio, se alcuni cittadini non dispongono di risorse materiali o finanziarie sufficienti per accedere alle informazioni su questioni politiche o sociali o per partecipare ad azioni civiche, si troveranno svantaggiati rispetto a coloro che dispongono di tali risorse.

In questo caso, le loro competenze in materia di partecipazione sono irrilevanti, poiché non hanno la possibilità di esercitarle.

Queste disuguaglianze e questi svantaggi sono spesso accentuati dall'esistenza di pregiudizi istituzionali e da squilibri di potere che portano a una situazione di predominio del contesto democratico e interculturale e delle sue opportunità da parte di persone che occupano posizioni privilegiate. I cittadini in situazioni svantaggiate possono essere privati del diritto di partecipare in condizioni di parità alla vita della società dai discorsi e dalle azioni di coloro che godono di privilegi derivanti, ad esempio, da un alto livello di istruzione, da una posizione sociale di prestigio ottenuta grazie alla loro professione o alla loro rete di conoscenze potenti. C'è il pericolo che le persone emarginate o escluse dai processi democratici e dagli scambi interculturali non si interessino alla vita civica e si allontanino dalla partecipazione e dal dibattito pubblico.

È per tali ragioni che occorre adottare misure speciali per garantire che i membri dei gruppi svantaggiati godano di un'autentica parità di opportunità di impegnarsi nell'azione democratica. Non è quindi sufficiente dotare i cittadini delle competenze definite dal Quadro; è anche necessario eliminare le disuguaglianze e gli svantaggi strutturali.

Di conseguenza, il Quadro presuppone che le competenze democratiche e interculturali siano necessarie per la partecipazione ai processi democratici e al dialogo interculturale, ma non siano sufficienti per garantire tale partecipazione. Occorre quindi tenere sempre presente la necessità di strutture istituzionali appropriate e di combattere le disuguaglianze e gli svantaggi.



Capitolo 5

Fondamenti concettuali del Quadro

Concetti di “identità”, “cultura”, “interculturale” e “dialogo interculturale”

Il Quadro è basato su un certo numero di concetti, tra cui quelli di “identità”, “cultura”, “interculturale” e “dialogo interculturale”, ciascuno dei quali è esaminato e definito qui di seguito per facilitare un corretto utilizzo del Quadro stesso.

Il termine “identità” si riferisce alla percezione che una persona ha di sé e alle autodescrizioni alle quali attribuisce significato e valore. La maggior parte degli individui utilizza una gamma di diverse identità per descrivere se stessi, tra cui le identità personali e sociali. Le identità personali sono quelle che si basano sui tratti del carattere (ad es., premuroso, tollerante, estroverso), sulle relazioni e ruoli interpersonali (ad es., madre, amico, collega) e sugli aspetti autobiografici (ad es., nato in una famiglia di operai, ha frequentato le scuole statali). Le identità sociali, invece, si basano sull'appartenenza a gruppi sociali (ad es., una nazione, un gruppo etnico, un gruppo religioso, un gruppo di genere, un gruppo di età o un gruppo generazionale, un gruppo professionale, un'istituzione educativa, un club di hobby, una squadra sportiva, un gruppo virtuale sui social network). Le identità culturali (cioè le identità che le persone costruiscono sulla base della loro appartenenza a gruppi culturali) sono un tipo particolare di identità sociale e sono al centro dell'interesse del Quadro.

“Cultura” è un termine difficile da definire, soprattutto perché i gruppi culturali sono sempre internamente eterogenei e comprendono una gamma di diverse pratiche e norme che sono spesso contestate, cambiano nel tempo e ogni individuo applica a modo suo. Detto ciò, si può considerare che ogni cultura è composta da tre aspetti principali: le risorse materiali utilizzate dai membri del gruppo (ad es., gli utensili, gli alimenti, l’abbigliamento), le risorse condivise socialmente dal gruppo (ad es., la lingua, la religione, le regole sociali) e le risorse soggettive che vengono utilizzate dai singoli membri del gruppo (ad es., i valori, gli atteggiamenti, le credenze e le pratiche utilizzate solitamente dai membri del gruppo in quanto riferimenti per dare un senso al mondo e relazionarsi con esso). La cultura del gruppo è un insieme composto da tutti e tre questi aspetti e, quindi, è una combinazione di risorse materiali, sociali e soggettive. L’insieme di queste risorse è suddiviso all’interno del gruppo, ma ciascun individuo fa propria e utilizza unicamente una parte delle risorse culturali potenzialmente a sua disposizione.

Questa definizione di “cultura” comporta che i gruppi di qualsiasi dimensione possano avere le proprie culture distintive, che si tratti di nazioni, gruppi etnici, gruppi religiosi, città, quartieri, organizzazioni professionali o di categoria, gruppi di orientamento sessuale, gruppi di persone con disabilità, gruppi generazionali, famiglie e via dicendo. Per questa ragione, tutte le persone appartengono e si identificano simultaneamente con più gruppi diversi e con le culture ad essi associate.

I gruppi culturali sono generalmente caratterizzati da una notevole variabilità poiché le risorse che si percepiscono essere associate all’appartenenza al gruppo suscitano spesso resistenze, contestazioni o rifiuto da parte di certi membri o sottogruppi all’interno del gruppo stesso. Inoltre, anche gli stessi confini del gruppo, chi è percepito come appartenente al gruppo e chi è percepito come esterno al gruppo, possono essere contestati da alcuni dei suoi membri. I confini dei gruppi culturali sono quindi spesso molto labili.

Questa variabilità interna e questa contestazione delle culture è in parte una conseguenza del fatto che tutte le persone appartengono a più gruppi e alle loro culture, ma partecipano a diverse costellazioni di culture e, di conseguenza, i modi in cui si relazionano rispetto a una determinata cultura dipende, almeno in parte, dai punti di vista esistenti anche nelle altre culture a cui partecipano. In altri termini, i riferimenti culturali si intersecano in un modo tale che ogni persona occupa una posizione culturale unica. Sono inoltre soggettivi i significati e i sentimenti che gli individui attribuiscono a particolari culture, perché dipendono dalle proprie storie di vita, dalle esperienze personali e dalle personalità individuali.

I riferimenti culturali sono fluidi e dinamici, con la rilevanza soggettiva delle identità sociali e culturali che fluttua man mano che le persone passano da una situazione a un’altra e fanno emergere diversi riferimenti culturali, o diversi gruppi di riferimenti culturali sovrapposti, a seconda del contesto sociale in cui si trovano. Le fluttuazioni nella rilevanza dei riferimenti e delle identità culturali sono ugualmente legate al cambiamento degli interessi, dei bisogni, degli obiettivi e delle aspettative delle persone, col variare delle situazioni e del tempo. Inoltre, tutti i gruppi e le loro culture sono dinamici e cambiano col tempo a seguito di eventi e di sviluppi politici, economici e storici e a seguito delle interazioni con le culture di altri gruppi e delle loro influenze. Inoltre, i gruppi e le loro culture cambiano nel tempo anche per

la contestazione interna di alcuni membri dei significati, delle norme, dei valori e delle pratiche del gruppo.

Questa concezione di cultura, che è stata applicata per l'elaborazione del Quadro, ha implicazioni sul concetto di "interculturale". Se noi tutti partecipiamo a molteplici culture, ma ognuno di noi partecipa a un'unica costellazione di culture, ogni situazione interpersonale è potenzialmente una situazione interculturale. Spesso, quando incontriamo altre persone, reagiamo ad esse come a individui che hanno una serie di caratteristiche fisiche, sociali e psicologiche che servono a distinguerle e a identificarle come esseri unici. Accade tuttavia talvolta che reagiamo ad altre persone in funzione dei loro riferimenti culturali e, in tal caso, le classifichiamo nello stesso gruppo di altre persone che condividono tali riferimenti. Numerosi fattori ci spingono a modificare il nostro quadro di riferimento passando dal livello individuale e interpersonale a quello interculturale, tra cui la presenza di pratiche o di emblemi culturali salienti che rivelano o richiamano alla nostra mente la categoria culturale del nostro interlocutore, il frequente ricorso alle categorie culturali per classificare le altre persone e il fatto che tali categorie siano facilmente percepite e accessibili nelle interazioni con gli altri, nonché l'utilità delle categorie culturali per comprendere perché una persona si comporti in un determinato modo.

Si parla pertanto di situazioni interculturali quando una persona percepisce un'altra persona (o un gruppo di persone) come culturalmente diversa (diverso) da sé. Quando altre persone sono percepite come membri di un gruppo sociale e della cultura ad esso associata, piuttosto che come singoli individui, allora il soggetto è categorizzato e può presentarsi come membro di un gruppo culturale, piuttosto che in termini puramente individuali. Così intese, le situazioni interculturali possono coinvolgere persone di vari paesi, membri di diversi gruppi regionali, linguistici, etnici o religiosi, oppure persone che si differenziano tra di loro per il loro stile di vita, il genere, l'età o la generazione, la classe sociale, l'istruzione, la professione, il livello di pratica religiosa, l'orientamento sessuale, ecc. Esaminato in questa prospettiva, il "dialogo interculturale" può essere definito come uno scambio aperto di vedute basato sulla comprensione e il rispetto reciproco tra individui o gruppi che si percepiscono come aventi riferimenti culturali diversi gli uni dagli altri.

Il dialogo interculturale favorisce l'impegno costruttivo che permette di superare le divisioni culturali percepite, riduce l'intolleranza, i pregiudizi e gli stereotipi, rafforza la coesione delle società democratiche e contribuisce a risolvere i conflitti. Tuttavia, il dialogo interculturale può essere un processo difficile, come quando i partecipanti al dialogo si percepiscono reciprocamente come rappresentanti di culture che hanno relazioni conflittuali (ad es., a causa di un conflitto armato del passato o ancora in corso) o quando un partecipante ritiene che il suo gruppo culturale abbia subito gravi sofferenze da parte di un altro gruppo a cui percepisce appartenga l'interlocutore (ad es., una palese discriminazione, uno sfruttamento materiale o un genocidio). In tali circostanze, il dialogo interculturale può rivelarsi estremamente difficile, richiedere un livello alto di competenza interculturale e una notevole sensibilità emotiva e sociale, un deciso impegno, perseveranza e coraggio.

In sintesi, l'approccio adottato nel Quadro di riferimento presuppone che le culture siano internamente eterogenee, dibattute, dinamiche e in costante cambiamento e che gli individui abbiano appartenenze complesse a varie culture. Il Quadro presuppone

inoltre che le situazioni interculturali si verifichino per la percezione delle diversità culturali che esistono fra le persone. Per questo motivo il modello di competenze proposto contiene frequenti riferimenti a “persone percepite come aventi differenti riferimenti culturali” (piuttosto che, ad esempio, “persone di altre culture”). Il dialogo interculturale è concepito quindi come uno scambio aperto di punti di vista tra persone o gruppi che si percepiscono come aventi differenti riferimenti culturali.

Nozioni di “competenza” e di “insieme di competenze”

Un altro concetto importante su cui si basa il Quadro è quello di competenza. Il termine “competenza” può essere utilizzato in molteplici modi, tra cui, come sinonimo di “capacità” nel linguaggio comune; con un senso più tecnico nell’ambito dell’insegnamento e della formazione professionale; come capacità a soddisfare esigenze complesse in un determinato contesto. Ai fini degli obiettivi previsti nel Quadro il termine “competenza” è definito come la capacità di mobilitare e utilizzare valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e/o comprensioni pertinenti per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in un determinato contesto.

Le situazioni democratiche sono un tipo di questi contesti in cui viene utilizzata questa capacità. La “competenza democratica” è la capacità di mobilitare e utilizzare le risorse psicologiche pertinenti (ossia i valori, gli atteggiamenti, le abilità, le conoscenze e/o le comprensioni) per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano nelle situazioni democratiche. Allo stesso modo, la “competenza interculturale” è la capacità di mobilitare e utilizzare le risorse psicologiche pertinenti per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide, alle opportunità che si presentano nelle situazioni interculturali. Nel caso di cittadini che vivono in società democratiche culturalmente diversificate, la competenza interculturale è intesa nel Quadro come componente integrante della competenza democratica.

È importante notare che le situazioni democratiche e interculturali si verificano non solo nel mondo fisico, ma anche in quello digitale, online. In altri termini, le discussioni e i dibattiti democratici, come pure gli incontri e le interazioni interculturali avvengono non solo attraverso gli scambi faccia a faccia tra individui, la stampa tradizionale e le trasmissioni radiofoniche o televisive, le lettere, le petizioni ecc., ma anche tramite le comunicazioni mediate dal computer, ad esempio, i social network, i forum, i blog, le petizioni online e la posta elettronica. È per questo motivo che il Quadro ha rilevanza non solo per l’educazione alla cittadinanza democratica, l’educazione ai diritti umani e l’educazione interculturale, ma anche per l’educazione alla cittadinanza digitale.

Il Quadro interpreta la competenza come un processo dinamico poiché implica il selezionare, l’attivare, l’organizzare e il coordinare le risorse psicologiche pertinenti, che poi vengono messe in pratica attraverso un comportamento, così che l’individuo si adatti in modo appropriato ed efficace a una determinata situazione. L’adattamento appropriato ed efficace implica di monitorare costantemente i risultati del proprio comportamento e la situazione in cui ci si trova e, se necessario, di modificare il proprio comportamento (utilizzando eventualmente altre risorse psicologiche) per adattarsi alle mutevoli esigenze della situazione. Possiamo quindi dire che un

individuo competente mobilita ed utilizza un insieme di risorse psicologiche in modo dinamico a seconda della situazione.

Oltre a questo uso globale e olistico del termine “competenza” (al singolare), il termine “competenze” (al plurale) è utilizzato nel Quadro per riferirsi alle specifiche risorse psicologiche (ossia i valori, gli atteggiamenti, le abilità, le conoscenze e le comprensioni) che devono essere mobilitate e utilizzate per mettere in atto un comportamento competente. Pertanto la “competenza”, nel senso olistico del termine, consiste nel selezionare, attivare e organizzare un insieme di “competenze” e nell’applicare tali competenze in modo coordinato, adattivo e dinamico a situazioni concrete.

È importante notare che nel Quadro le competenze comprendono non solo le abilità, le conoscenze e le comprensioni, ma anche gli atteggiamenti e i valori che sono considerati essenziali per comportarsi in modo appropriato ed efficace in situazioni democratiche e interculturali. Infatti i valori e gli atteggiamenti, al pari delle abilità, delle conoscenze e delle comprensioni, sono delle risorse psicologiche che possono essere attivate, organizzate e applicate attraverso un comportamento per rispondere in modo appropriato ed efficace alle situazioni democratiche e interculturali. In quanto tali, i valori e gli atteggiamenti costituiscono delle competenze di cui possono avvalersi gli individui esattamente come le abilità, le conoscenze e le comprensioni.

Tuttavia, le disposizioni sono escluse dall’insieme di competenze definite dal Quadro, poiché sono considerate implicite nella definizione di competenza che sottende l’intero Quadro (intesa cioè come la mobilitazione e l’utilizzo di competenze attraverso un comportamento). Se una persona non mobilita e non utilizza le competenze (ossia non ha alcuna disposizione a farne uso nel suo comportamento), non può essere considerata competente. In altri termini, avere la disposizione a utilizzare le proprie competenze nel comportamento è intrinseco alla nozione stessa di competenza: non c’è competenza senza tale disposizione.

Nelle situazioni di vita reale, le competenze sono raramente mobilitate e utilizzate singolarmente. Al contrario, un comportamento competente implica regolarmente l’attivazione e l’applicazione di un intero “insieme” di competenze. A seconda della situazione e delle specifiche esigenze, sfide e opportunità che tale situazione presenta, e dei bisogni e degli obiettivi specifici della persona che si trova in tale situazione, dovranno essere attivati e utilizzati diversi sottogruppi di competenze. I riquadri seguenti illustrano cinque esempi di situazioni che richiedono di mobilitare e applicare in modo dinamico e adattativo un intero insieme di competenze.

Riquadro 1: Interagire durante un incontro interculturale

Immaginiamo che nel corso di un evento multiculturale due persone appartenenti a gruppi etnici diversi si incontrino e comincino a parlare delle loro rispettive pratiche etniche e religiose. All’inizio la conversazione richiede loro di adottare un atteggiamento di reciproca apertura. È anche possibile che debbano controllare le proprie emozioni per superare l’ansia o l’insicurezza suscitate dall’incontro e dall’interazione con una persona i cui riferimenti culturali sono diversi dai propri. Una volta iniziato il dialogo, dovranno inoltre mobilitare e utilizzare le loro abilità di ascolto e le loro abilità linguistiche e comunicative per evitare malintesi e tenere conto che il contenuto della conversazione rispetti la sensibilità e le norme

culturali dell'altra persona. È probabile che debbano ricorrere alla loro empatia e alle loro abilità di pensiero analitico per facilitare la comprensione del punto di vista dell'altro, soprattutto se non lo si desume facilmente da ciò che dice. Nel corso della conversazione potrebbero emergere differenze inconciliabili tra i loro punti di vista. In questo caso dovranno utilizzare le competenze relative al rispetto delle differenze e alla tolleranza dell'ambiguità e dovranno accettare l'assenza di una chiara risoluzione della questione.

Riquadro 2: Prendere posizione contro i discorsi d'odio

Un cittadino può adottare una posizione di principio contro i discorsi d'odio nei confronti di rifugiati o di migranti diffusi su internet. Tale posizione potrà essere raggiunta attivando il valore fondamentale della dignità umana e potrà essere sostenuta attivando il senso civico e il senso di responsabilità. Per contestare i contenuti dei discorsi d'odio, è necessario mobilitare le abilità di pensiero analitico e critico. Inoltre, la formulazione di risposte appropriate richiede la conoscenza dei diritti umani e le abilità linguistiche e comunicative in modo da garantire che la posizione sostenuta sia espressa in modo appropriato e si rivolga in modo efficace al pubblico cui è destinata. Sono inoltre necessarie la conoscenza e la comprensione dei media digitali per pubblicare online la propria risposta in modo appropriato e per massimizzarne l'impatto.

Riquadro 3: Partecipare al dibattito politico e difendere la propria posizione

Per partecipare in modo efficace al dibattito politico e difendere la propria posizione è necessario disporre di una buona conoscenza e comprensione delle questioni politiche dibattute. Occorre inoltre adattare la propria comunicazione sia al mezzo di espressione utilizzato (ad es., discorso, testo scritto) che al pubblico a cui ci si rivolge. Bisogna altresì avere una comprensione della libertà di espressione e i suoi limiti e, quando ci si rivolge a persone percepite come aventi differenti riferimenti culturali, è necessario sapere che cosa è culturalmente appropriato. Il dibattito politico richiede inoltre la capacità di criticare i punti di vista degli altri e di valutare le loro argomentazioni nel corso del dibattito. Pertanto, per partecipare al dibattito politico e difendere la propria posizione occorrono le seguenti competenze: conoscenza e comprensione critica della politica, abilità linguistiche e comunicative, conoscenza e comprensione della comunicazione, conoscenza e comprensione delle norme culturali, abilità di pensiero analitico e critico e capacità di adattare i propri argomenti in modo appropriato a seconda dell'evoluzione del dibattito.

Riquadro 4: Affrontare la propaganda estremista e violenta su internet

Quando naviga su internet, una persona può imbattersi in messaggi di propaganda che cercano di convincere i lettori ad abbracciare una causa estremista violenta. In tal caso è necessario mobilitare le abilità di pensiero analitico e critico che permettono non soltanto di riconoscere il significato letterale del contenuto di tali messaggi, ma anche di percepirne la natura propagandistica, come pure le motivazioni e le intenzioni dei loro autori. Mobilitando inoltre la conoscenza e comprensione critica dei media, l'individuo sarà in grado di riconoscere il modo in cui le immagini e i messaggi di propaganda sono stati scelti deliberatamente e presentati in modo da

provare ad ottenere l'effetto previsto sul lettore. Dal momento che il contenuto del messaggio, volto a servire la causa estremista, incita alla violazione dei diritti umani altrui, è necessario attivare la valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani, insieme alla valorizzazione di risoluzioni pacifiche e democratiche dei conflitti sociali e politici. Inoltre, se il senso civico è mobilitato, l'individuo segnalerà il contenuto online alle autorità pubbliche competenti. La resilienza e la reazione alla propaganda estremista e violenta si ottengono quindi mobilitando e applicando un gran numero di competenze, tra cui i valori, gli atteggiamenti, le abilità, le conoscenze e le comprensioni critiche.

Riquadro 5: La riconciliazione post-conflitto

All'indomani di un grave conflitto tra due gruppi, una persona che è stata vittima di violenza o ingiustizia nel corso del conflitto può nonostante ciò decidere di cercare la riconciliazione con le persone appartenenti all'altro gruppo. Il riconoscimento che tutti gli esseri umani hanno pari dignità e valore, indipendentemente dai gruppi ai quali appartengono, può essere alla base della ricerca di tale riconciliazione. Il desiderio di riconciliazione può ugualmente essere motivato dalla conoscenza della storia dei conflitti tra tali gruppi e dalla comprensione del fatto che la sete di vendetta o di ritorsioni per eventi del passato non farà altro che suscitare nuovi conflitti e generare altri cicli di violenza, causando ancora maggiori perdite e sofferenze. La capacità di controllare le proprie emozioni è fondamentale, soprattutto quando in passato si sono nutriti forti risentimenti contro l'avversario. Una persona che si è posta l'obiettivo della riconciliazione necessita di mobilitare un atteggiamento di apertura verso l'ex avversario e la volontà di imparare maggiormente sui membri dell'altro gruppo e, se possibile, di incontrarli. Se tali incontri hanno luogo, l'empatia, le abilità linguistiche e comunicative e quelle di ascolto devono essere mobilitate. Queste abilità potrebbero mettere in grado la persona di comprendere come i membri dell'altro gruppo percepiscono il conflitto. L'empatia può inoltre aiutare a comprendere che, proprio come i membri del proprio gruppo, anche gli avversari hanno lo stesso bisogno psicologico fondamentale di sentirsi al sicuro e non più minacciati e che il conflitto ha avuto conseguenze nefaste e dolorose per entrambi i gruppi, il che può contribuire a generare un senso di sofferenza condivisa. Le abilità di pensiero analitico e critico devono inoltre essere mobilitate per valutare come il conflitto è stato rappresentato dalle due parti, individuando e decostruendo le immagini negative, gli stereotipi e la propaganda che hanno contribuito a mantenerlo vivo e a perpetuarlo. L'utilizzo attento e determinato di questo importante insieme di competenze può alla fine sfociare nel perdono e nella riconciliazione e suscitare un senso di speranze per i rapporti futuri con l'altro gruppo.

Gli esempi illustrati nei riquadri mostrano che in tutti e cinque i casi l'adozione di un comportamento adattativo richiede di mobilitare, orchestrare e applicare con accortezza un vasto insieme di competenze in modo appropriato alla situazione. Tali competenze includono valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni. L'idea che si debbano mobilitare in modo dinamico insieme interi di competenze, piuttosto che singole competenze, per soddisfare le necessità e le opportunità che si presentano in specifiche situazioni democratiche e interculturali, ha importanti

implicazioni per la progettazione del curriculum e per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione delle competenze.

In sintesi, il Quadro ritiene che un comportamento competente dal punto di vista democratico e interculturale sia il risultato di un processo dinamico e adattativo in cui un individuo risponde in modo appropriato ed efficace al costante mutare delle esigenze, delle sfide e delle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali. Ciò si raggiunge grazie alla mobilitazione, all'orchestrazione e all'utilizzo in modo flessibile di vari insiemi di risorse psicologiche che ogni individuo seleziona dal proprio repertorio di valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni.



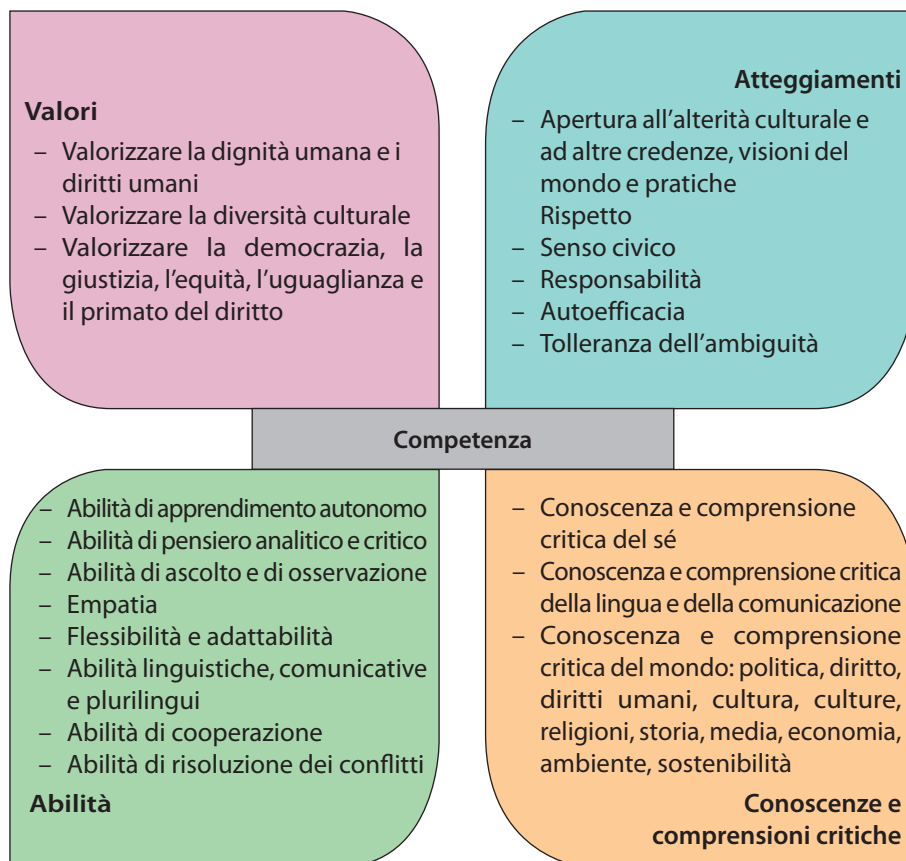
Capitolo 6

Modello delle competenze necessarie per una cultura della democrazia e per il dialogo interculturale

Sulla base dei fondamenti concettuali, il Quadro propone un modello concettuale onnicomprensivo delle competenze che gli individui necessitano per agire da cittadini competenti dal punto di vista democratico e interculturale. Si tratta quindi delle competenze a cui gli educatori devono tendere per rendere capaci e responsabilizzare gli studenti ad agire da cittadini democratici competenti ed efficaci.

Il modello contiene in totale 20 competenze suddivise in quattro gruppi: valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche, come illustrato nella Figura 1.⁷

Figura 1: Le 20 competenze incluse nel Modello



Il modello poggia sull'idea che, nel contesto di una cultura della democrazia e del dialogo interculturale, un individuo agisce in modo competente quando risponde in maniera appropriata ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle possibilità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali, mobilitando e utilizzando alcune o l'insieme di queste 20 competenze. Nei paragrafi seguenti è riportata una descrizione dettagliata dei quattro gruppi di competenze e di ciascuna delle singole competenze che compongono ogni gruppo.

7. L'approccio su cui si basa il modello di competenze e il processo che ha condotto all'identificazione di tali specifiche competenze sono descritti in modo dettagliato nel seguente documento: Consiglio d'Europa (2017), *Competenze per una cultura della democrazia: vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, <https://rm.coe.int/competences-for-democratic-culture-resume-it-revised-web-a5/1680717a26>.

VALORI

I valori sono credenze generali che le persone hanno sugli obiettivi desiderabili che dovrebbero essere perseguiti nella vita. I valori motivano le azioni e rappresentano i principi guida per decidere come agire. Essi trascendono azioni e contesti specifici e hanno un carattere prescrittivo e normativo sulle nostre azioni o sui nostri pensieri nelle varie situazioni. I valori forniscono standard o criteri utili per: valutare le proprie azioni e quelle di altre persone; giustificare opinioni, atteggiamenti e comportamenti; decidere tra più opzioni; pianificare il proprio comportamento e tentare di influenzare gli altri.

I lettori che hanno dimestichezza con altri modelli di competenza forse si stupiranno per il fatto che nel presente modello i valori costituiscono una categoria distinta di competenze. È tuttavia importante tenere presente che il termine “competenza” non è qui utilizzato nella sua accezione di uso comune, ossia come sinonimo di “capacità”, ma in un senso più tecnico, per designare le risorse psicologiche (come atteggiamenti, abilità e conoscenze) che devono essere mobilitate e utilizzate per rispondere alle esigenze e alle sfide poste dalle situazioni democratiche e interculturali. I valori sono un tipo di queste risorse. Infatti, in altri modelli di competenza essi sono inclusi, spesso però in maniera implicita, poiché figurano generalmente tra gli atteggiamenti e non come una categoria distinta. Il modello attuale fa invece una chiara distinzione concettuale tra valori e atteggiamenti e solo i primi hanno un carattere prescrittivo e normativo.

I valori sono essenziali per concettualizzare le competenze che permettono di partecipare a una cultura della democrazia. Infatti, senza un’esplicitazione dei valori specifici che sono alla base di queste competenze, non si tratterebbe di competenze democratiche, ma di competenze politiche più generali che potrebbero essere utilizzate per numerosi altri tipi di ordinamenti politici, compresi i sistemi antidemocratici. Ad esempio, un cittadino responsabile, autoefficace e politicamente informato ma che ha valori diversi da quelli democratici può essere considerato comunque un buon cittadino in una dittatura totalitaria. Di conseguenza, i valori definiti nel Modello attuale sono al centro della competenza democratica e sono essenziali per caratterizzare tale competenza.

Di seguito sono riportati i tre insiemi di valori essenziali per partecipare a una cultura della democrazia.

Valorizzare la dignità umana e i diritti umani

Questo primo insieme di valori si basa sulla convinzione generale che tutti gli esseri umani hanno lo stesso valore e la stessa dignità, hanno diritto a un uguale rispetto, godono degli stessi diritti umani e delle libertà fondamentali e dovrebbero essere trattati di conseguenza. Tale convinzione presuppone che i diritti umani: siano universali, inalienabili e indivisibili e che si applichino a tutti senza alcuna distinzione; offrano un insieme minimo di tutele essenziali per permettere agli esseri umani di vivere una vita dignitosa; rappresentino un fondamento essenziale per la libertà, l’uguaglianza, la giustizia e la pace nel mondo. Questo insieme di valori prevede quindi:

il riconoscimento che tutte le persone condividono la stessa umanità e hanno la medesima dignità indipendentemente dai riferimenti culturali, dallo status, dalle capacità o dalle situazioni.

2. Il riconoscimento della natura universale, inalienabile e indivisibile dei diritti umani.
3. Il riconoscimento che i diritti umani dovrebbero essere sempre promossi, rispettati e tutelati.
4. Il riconoscimento che le libertà fondamentali dovrebbero essere sempre difese, tranne nel caso in cui rappresentino una minaccia o una violazione dei diritti umani altrui.
5. Il riconoscimento del fatto che i diritti umani costituiscono il fondamento del vivere insieme in condizioni di parità, della libertà, della giustizia e della pace nel mondo.

Valorizzare la diversità culturale

Questo secondo insieme di valori si basa sulla convinzione generale che altri riferimenti culturali, la variabilità e la diversità culturale e il pluralismo delle prospettive, dei punti di vista e delle pratiche dovrebbero essere considerati in modo positivo e dovrebbero essere apprezzati e sostenuti. Tale convinzione presuppone che: la diversità culturale rappresenti una risorsa per la società; le persone possano imparare dai punti di vista altrui e beneficiarne; la diversità culturale dovrebbe essere incoraggiata e tutelata; le persone dovrebbero essere stimolate a interagire con gli altri a prescindere dalle loro differenze culturali percepite; il dialogo interculturale dovrebbe essere adottato per sviluppare una cultura della democrazia del vivere insieme in condizioni di parità nella società.

Va notato che esiste una potenziale tensione tra il valorizzare i diritti umani e il valorizzare la diversità culturale. In una società che ha adottato i diritti umani come fondamento dei valori primari, la valorizzazione della diversità culturale avrà alcuni limiti, derivanti dalla necessità di promuovere, rispettare e tutelare i diritti umani e le libertà altrui. Si assume quindi, in questo caso, che la diversità culturale dovrebbe essere sempre valorizzata a meno che non costituisca una violazione dei diritti umani e delle libertà altrui.

Questo secondo insieme di valori prevede quindi:

1. Il riconoscimento che la diversità culturale e il pluralismo dei punti di vista, delle visioni del mondo e delle pratiche costituiscono una risorsa per la società e un'occasione di arricchimento per tutti i suoi membri.
2. Il riconoscimento che tutte le persone hanno il diritto di essere diverse e di scegliere i propri punti di vista, le proprie prospettive, credenze e opinioni.
3. Il riconoscimento che le persone dovrebbero sempre rispettare le prospettive, le credenze, le opinioni e i punti di vista altrui tranne nei casi in cui siano volti a violare i diritti umani e le libertà altrui.
4. Il riconoscimento che le persone dovrebbero sempre rispettare gli stili di vita e le pratiche degli altri tranne nei casi in cui minino o violino i diritti umani e le libertà altrui.
5. Il riconoscimento che le persone dovrebbero ascoltare e impegnarsi nel dialogo con quelli che percepiscono diversi da sé.

Valorizzare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto

Questo terzo insieme di valori si basa su un certo numero di convinzioni circa il modo in cui dovrebbero funzionare ed essere governate le società, tra cui le convinzioni che: tutti i cittadini dovrebbero essere in grado di partecipare in condizioni di parità (direttamente o indirettamente tramite rappresentanti eletti) ai processi attraverso i quali vengono formulate e stabilite le leggi che regolano la società; tutti i cittadini dovrebbero partecipare attivamente ai processi democratici della società (riconoscendo che questo potrebbe anche significare che in certi casi potrebbero decidere di non partecipare per motivi di coscienza o di circostanze); sebbene le decisioni dovrebbero essere prese dalla maggioranza, le minoranze di ogni tipo dovrebbero essere trattate in modo giusto ed equo; la giustizia sociale, l'equità e l'uguaglianza dovrebbero essere presenti a ogni livello della società; dovrebbe prevalere il primato del diritto in modo che tutti i membri della società siano trattati in modo giusto, equo, imparziale e uguale conformemente alle leggi condivise da tutti. Questo insieme di valori prevede pertanto:

1. L'adesione alle procedure e ai processi democratici (pur riconoscendo che le procedure democratiche vigenti possono non essere ottimali e richiedono talvolta emendamenti o miglioramenti per vie democratiche).
2. Il riconoscimento dell'importanza della cittadinanza attiva (riconoscendo che la mancata partecipazione può talvolta essere giustificata da motivi di coscienza o di circostanze).
3. Il riconoscimento dell'importanza della partecipazione dei cittadini al processo decisionale politico.
4. Il riconoscimento della necessità di proteggere le libertà civili, tra cui quelle delle persone i cui punti di vista sono minoritari.
5. Il sostegno alla risoluzione pacifica dei conflitti e delle controversie.
6. Un senso di giustizia e di responsabilità sociale affinché tutti i membri della società godano di un trattamento giusto ed equo, tra cui le pari opportunità per tutti indipendentemente dall'origine nazionale ed etnica, dalla razza, dalla religione, dalla lingua, dall'età, dal sesso, dal genere, dalle opinioni politiche, dalla nascita, dall'origine sociale, dal censo, dalla disabilità, dall'orientamento sessuale o da ogni altra circostanza.
7. L'adesione al primato del diritto e a un trattamento uguale e imparziale per tutti i cittadini davanti alla legge, in quanto mezzo per garantire la giustizia.

ATTEGGIAMENTI

Un atteggiamento è l'orientamento mentale generale che un individuo adotta nei confronti di qualcuno o di qualcosa (ad es., una persona, un gruppo, un'istituzione, una problematica, un evento, un simbolo). Gli atteggiamenti sono generalmente costituiti da quattro componenti: una credenza o un'opinione sull'oggetto di tale atteggiamento, un'emozione o un sentimento nei confronti di tale oggetto, una valutazione (positiva o negativa) dell'oggetto e una tendenza a comportarsi in un determinato modo nei confronti di tale oggetto.

Di seguito sono riportati i sei atteggiamenti importanti per una cultura della democrazia.

Apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche

L'apertura è un atteggiamento adottato nei confronti di persone percepite come aventi differenti riferimenti culturali o nei confronti di visioni del mondo, credenze, pratiche e valori diversi dai propri. L'apertura all'alterità culturale deve essere distinta dall'interesse che spinge a raccogliere esperienze "esotiche" unicamente per il proprio piacere o vantaggio personale. L'apertura, invece, implica:

1. Una sensibilità verso la diversità culturale e le visioni del mondo, le credenze, le pratiche e i valori diversi dai propri.
2. Una curiosità e un interesse di scoprire e apprendere altri orientamenti, riferimenti culturali e valori e altre visioni del mondo, credenze e pratiche.
3. La volontà di sospendere i giudizi e i dubbi sulle visioni del mondo, delle credenze, dei valori e delle pratiche altrui e la volontà di mettere in discussione la "naturalità" delle proprie visioni del mondo, delle proprie credenze, dei propri valori e delle proprie pratiche.
4. Una disposizione emotiva a relazionarsi con persone percepite come diverse da sé.
5. La volontà di cercare o di cogliere l'occasione di entrare in contatto, cooperare e interagire con persone percepite come aventi riferimenti culturali diversi dai propri in una relazione di uguaglianza.

Rispetto

Il rispetto è un atteggiamento nei confronti di qualcuno o di qualcosa (ad es., una persona, una credenza, un simbolo, un principio, una pratica) che si ritiene abbia una certa importanza o un certo valore o pregio che merita una considerazione positiva e stima.⁸ A seconda della natura dell'oggetto rispettato, il rispetto può assumere varie forme (il rispetto di una regola scolastica/istituzionale si manifesterà ad esempio diversamente dal rispetto nei confronti della saggezza di un anziano o dal rispetto della natura).

Un tipo di rispetto che è particolarmente importante nella cultura della democrazia è il rispetto nei confronti di persone che sono percepite come aventi credenze, opinioni, pratiche o riferimenti culturali diversi dai propri. Tale forma di rispetto presuppone la dignità e l'uguaglianza intrinseche a tutti gli esseri umani e il loro diritto umano inalienabile di scegliere i propri riferimenti, credenze, opinioni o pratiche. Un aspetto importante è che questa forma di rispetto non richiede di minimizzare o di ignorare le reali differenze, talvolta significative e profonde, che possono esistere tra sé e l'altro, né di essere d'accordo con quanto viene rispettato, di adottarlo o di aderirvi. Si tratta al contrario di un atteggiamento che implica il riconoscimento positivo della dignità altrui e del diritto di ciascuno di avere i propri riferimenti culturali, le proprie credenze, opinioni o pratiche, pur riconoscendo le differenze che esistono tra sé e l'altro. Il rispetto è necessario per facilitare sia l'interazione democratica che il dialogo interculturale fra le persone. Occorre tuttavia notare che sono necessari dei limiti al

8. Si noti che il rispetto è strettamente collegato ai valori in due modi: un valore può essere oggetto di rispetto (ossia può essere rispettato), ma può anche costituire la base del rispetto (ossia si può rispettare qualcuno o qualcosa perché incarna o mette in pratica un determinato valore).

rispetto – ad esempio non si dovrebbero rispettare le credenze e le opinioni o gli stili di vita e le pratiche che minano o violano la dignità, i diritti umani o le libertà altrui.⁹

Il concetto di rispetto rispecchia l'atteggiamento necessario per una cultura della democrazia meglio del concetto di tolleranza, che può, in certi contesti, avere una connotazione meno elevata ed indicare il semplice fatto di tollerare o sopportare la differenza e di adottare un atteggiamento paternalistico verso qualcosa che si preferirebbe non essere costretti a sopportare. La tolleranza può talvolta essere anche concepita come un atto di potere che permette l'esistenza della diversità limitandosi a tollerarla e, tramite tale atto, rafforza il potere e l'autorità di colui che tollera. Il concetto di rispetto è meno ambiguo di quello di tolleranza, poiché si basa sul riconoscimento della dignità, dei diritti e delle libertà altrui e su un rapporto di uguaglianza tra sé e l'altro.

Di conseguenza, il rispetto implica:

1. Una considerazione positiva e stima di una persona o di una cosa derivanti dall'idea che tale persona o tale cosa ha un'importanza, un valore o un pregio intrinseco.
2. Una considerazione positiva e stima degli altri in quanto esseri umani che condividono la stessa dignità e godono esattamente degli stessi diritti umani e libertà, indipendentemente dai loro riferimenti culturali, credenze e opinioni, stili di vita o pratiche.
3. Una considerazione positiva e stima delle credenze, delle opinioni, degli stili di vita e delle pratiche degli altri, purché non minino o violino la dignità, i diritti umani o le libertà altrui.

Senso civico

Il senso civico è un atteggiamento nei confronti di una comunità o un gruppo sociale. Il termine "comunità" è qui utilizzato per designare un gruppo sociale o culturale nei confronti del quale l'individuo prova un senso di appartenenza che va oltre la cerchia ristretta della famiglia e degli amici. In questo caso, può trattarsi di una varietà di gruppi, ad esempio un gruppo di persone che vivono in una determinata area geografica (ad es., un quartiere, una città, un paese, un gruppo di paesi quali l'Europa o l'Africa o persino tutto il mondo nel caso della "comunità globale"), un gruppo non identificato geograficamente (ad es., gruppo etnico, religioso, gruppo ricreativo, gruppo di un orientamento sessuale) o qualsiasi altro tipo di gruppo sociale o culturale nei confronti del quale un individuo prova un senso di appartenenza. Ogni individuo appartiene a molteplici gruppi e può provare senso civico nei confronti di numerosi di questi gruppi. Il senso civico implica:

1. Un senso di appartenenza alla comunità e di identificazione con essa.
2. La consapevolezza delle altre persone che fanno parte della comunità, delle interconnessioni tra esse e degli effetti che le proprie azioni possono avere su queste persone.

9. Dal punto di vista dei diritti umani, il diritto di una persona alla libertà di credenza dovrebbe sempre essere rispettato, ma non potranno essere rispettate le credenze che cercano di minare o violare la dignità, i diritti umani e le libertà fondamentali altrui. In tal caso, le restrizioni non riguardano il diritto ad avere le proprie credenze, ma la libertà di manifestarle se tali restrizioni sono necessarie alla salvaguardia della pubblica sicurezza, dell'ordine pubblico o alla protezione dei diritti e delle libertà altrui (vedi Articolo 9 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo: https://www.echr.coe.int/documents/convention_ita.pdf.)

3. Un senso di solidarietà verso le persone che fanno parte della comunità, tra cui una volontà di cooperare e di collaborare con loro, una preoccupazione per i loro diritti e il loro benessere, una volontà di difendere coloro che potrebbero trovarsi in difficoltà o in situazioni di svantaggio all'interno della comunità.
4. Un interesse e un'attenzione per gli affari e le preoccupazioni della comunità.
5. Un senso di dovere civico, una volontà di contribuire attivamente alla vita della comunità, di partecipare alle decisioni riguardanti gli affari, le preoccupazioni e il bene comune della comunità e di impegnarsi in un dialogo con gli altri membri della comunità indipendentemente dai loro riferimenti culturali.
6. L'impegno ad adempiere, al meglio delle proprie capacità, alle responsabilità, ai doveri o agli obblighi derivanti dalle proprie posizioni o dai propri ruoli all'interno della comunità.
7. Un senso di responsabilità nei confronti delle persone che fanno parte della comunità e l'accettazione che si è chiamati a rispondere agli altri delle proprie decisioni e azioni.

Responsabilità

Il termine "responsabilità" ha numerosi significati, due dei quali sono particolarmente rilevanti per una cultura della democrazia, ossia la responsabilità di ruolo e la responsabilità morale. Il primo significato fa riferimento a un aspetto del senso civico (vedi sopra, punto 6); il secondo è quello che prendiamo in considerazione qui. La responsabilità morale è un atteggiamento nei confronti delle proprie azioni. Entra in gioco quando una persona ha l'obbligo di agire in un certo modo e merita elogi o critiche se ha agito oppure, al contrario, se ha ommesso di agire, in un determinato modo. Le condizioni necessarie perché gli individui siano giudicati meritevoli di elogi o di critiche sono che essi sappiano riflettere sulle proprie azioni, sappiano formulare intenzioni su come agiranno e sappiano eseguire le azioni scelte (per cui, quando l'individuo non è in grado di compiere un'azione a causa dell'assenza di risorse o di condizioni strutturali, non è appropriato né lodarlo né criticarlo). La responsabilità può richiedere coraggio nella misura in cui l'adozione di una posizione di principio può comportare di agire da soli, di agire contro le norme di una comunità o di contestare una decisione collettiva ritenuta sbagliata. Di conseguenza, possono talvolta sorgere tensioni tra il senso civico (inteso come solidarietà e lealtà verso gli altri) e la responsabilità morale. La responsabilità nei confronti delle proprie azioni implica quindi:

1. L'adozione di un atteggiamento riflessivo e ponderato nei confronti delle proprie azioni e delle loro eventuali conseguenze.
2. L'individuazione dei propri doveri e obblighi e del modo in cui si dovrebbe agire in una determinata situazione basandosi su un valore o un insieme di valori.¹⁰

10. Pertanto, in situazioni democratiche e interculturali, la responsabilità richiede di adottare simultaneamente uno o più dei tre insiemi di valori definiti nel modello (e cioè valorizzare la dignità umana e i diritti umani, valorizzare la diversità culturale, o valorizzare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto). In assenza dell'adozione simultanea di uno o più di questi insiemi di valori, la responsabilità non è da considerarsi una competenza democratica, ma piuttosto una competenza politica generale (vedi la parte introduttiva sui valori).

3. Il decidere quali azioni compiere (il che, in certi casi, può consistere nel non agire) a seconda delle circostanze.
4. Il fatto di agire (o di non agire) in quanto persona autonoma.
5. La volontà di assumersi la propria responsabilità circa la natura o le conseguenze delle proprie decisioni e azioni.
6. La volontà di valutarsi e di giudicarsi.
7. La volontà di agire con coraggio quando lo si ritiene necessario.

Autoefficacia

L'autoefficacia è un atteggiamento verso se stessi. Presuppone la convinzione di saper intraprendere le azioni necessarie per conseguire determinati obiettivi. Tale convinzione implica generalmente la fiducia nella propria capacità di poter comprendere ciò che è richiesto, di poter giudicare in modo adeguato, di poter scegliere i metodi appropriati per adempiere i compiti, di poter superare gli ostacoli, di poter influenzare ciò che accade e di poter cambiare gli eventi che riguardano la propria vita personale e quella degli altri. L'autoefficacia è quindi associata alla fiducia nelle proprie capacità. Una scarsa autoefficacia può scoraggiare comportamenti democratici e interculturali anche quando si dispone di un livello elevato di capacità. Mentre una sopravvalutazione della propria efficacia può portare a frustrazione e a delusione. Un atteggiamento ottimale richiede un grado relativamente elevato di autoefficacia associato a un'alta stima del proprio livello di capacità (valutato realisticamente) che incoraggia le persone a raccogliere nuove sfide e consente loro di agire di fronte a questioni che le preoccupano. L'autoefficacia implica quindi:

1. La convinzione nella propria capacità di comprendere i problemi, di giudicare e di scegliere i metodi appropriati per eseguire i compiti.
2. La convinzione nella propria capacità di organizzare e intraprendere le azioni necessarie per conseguire determinati obiettivi e di superare gli ostacoli che potrebbero sorgere.
3. Un senso di fiducia nella propria capacità di raccogliere nuove sfide.
4. Un senso di fiducia nel proprio impegno democratico e nella propria capacità di intraprendere azioni ritenute necessarie per il conseguimento di obiettivi democratici (tra cui, contestare coloro che occupano posizioni di potere e di autorità quando le loro decisioni o azioni sono ritenute inique o ingiuste e chiedere loro di rendere conto del proprio operato).
5. Un senso di fiducia nella propria capacità di impegnarsi in un dialogo interculturale con persone percepite aventi riferimenti culturali diversi dai propri.

Tolleranza dell'ambiguità

La tolleranza dell'ambiguità è un atteggiamento nei confronti di oggetti, situazioni ed eventi percepiti come incerti e soggetti a molteplici interpretazioni contrastanti o incompatibili. Le persone che dispongono di un alto livello di tolleranza dell'ambiguità valutano questi tipi di oggetti, eventi e situazioni in modo positivo, ne accettano spontaneamente la loro intrinseca mancanza di chiarezza, sono disposte ad ammettere

che i punti di vista altrui possono essere tanto validi quanto i propri e affrontano l'ambiguità in modo costruttivo. Pertanto, il termine "tolleranza" dovrebbe essere inteso qui nel suo senso positivo di accogliere e di accettare l'ambiguità (e non nel senso negativo di subire o sopportare l'ambiguità). Le persone che hanno uno scarso livello di tolleranza dell'ambiguità adottano invece un punto di vista unico di fronte a situazioni e problematiche ambigue, manifestano un atteggiamento di chiusura verso situazioni e problematiche sconosciute e utilizzano categorie rigide e non flessibili per pensare il mondo. Quindi, in questo contesto, la tolleranza dell'ambiguità implica:

1. Il riconoscimento e l'accettazione che ci possono essere molteplici punti di vista e interpretazioni di ogni situazione o problematica.
2. Il riconoscimento e l'accettazione che il proprio punto di vista rispetto a una situazione non è necessariamente migliore di quello degli altri.
3. L'accettazione della complessità, delle contraddizioni e dell'assenza di chiarezza.
4. La volontà di intraprendere dei compiti anche quando si dispone soltanto di informazioni incomplete o parziali.
5. La volontà di tollerare l'incertezza e di affrontarla in modo costruttivo.

ABILITÀ

Un'abilità è la capacità di mettere in pratica modelli complessi e ben organizzati di pensiero o di comportamento in modo adattivo al fine di raggiungere un determinato scopo o un obiettivo.

Esistono otto insiemi di abilità importanti per una cultura della democrazia, illustrati di seguito.

Abilità di apprendimento autonomo

Le abilità di apprendimento autonomo sono quelle abilità che gli individui necessitano per perseguire, organizzare e valutare il proprio apprendimento in funzione dei propri bisogni personali, in maniera autonoma e autoregolata, senza essere guidati da altri. Tali abilità sono importanti per una cultura della democrazia poiché permettono agli individui di imparare autonomamente circa questioni politiche, civiche e culturali e come affrontarle utilizzando fonti molteplici e diversificate, sia vicine che lontane, invece di contare su persone del proprio ambiente circostante per ottenere informazioni su tali questioni. Le abilità di apprendimento autonomo comprendono le capacità o le abilità di:

1. Identificare i propri bisogni di apprendimento. Questi bisogni possono derivare da lacune nelle conoscenze o nelle comprensioni, dall'assenza o da un'insufficiente padronanza di certe abilità o da difficoltà causate dai propri valori o atteggiamenti.
2. Individuare, localizzare e accedere alle possibili fonti di informazione, di consulenza o di orientamento necessarie per rispondere a questi bisogni. Tali fonti possono essere costituite da esperienze personali, interazioni e discussioni con altri, incontri con persone che sono percepite aventi riferimenti culturali diversi dai propri o che hanno credenze, opinioni e visioni del mondo diverse

dalle proprie. Esse possono essere fonti visuali, di stampa, di telecomunicazione e digitali.

3. Valutare l'affidabilità delle varie fonti di informazione, di consulenza e di orientamento, individuando eventuali pregiudizi o deformazioni e selezionando le fonti più adeguate tra quelle disponibili.
4. Elaborare e assimilare le informazioni, utilizzare le strategie e le tecniche di apprendimento più appropriate, oppure adottare e seguire i consigli o gli orientamenti delle fonti più affidabili, adeguare il proprio repertorio di conoscenze, comprensioni, abilità, atteggiamenti o valori.
5. Riflettere su ciò che è stato appreso e sui progressi compiuti, valutare le strategie di apprendimento utilizzate e trarre conclusioni su ulteriori apprendimenti che potrebbero essere necessari e su nuove strategie di apprendimento che potrebbero essere acquisite.

Abilità di pensiero analitico e critico

Le abilità di pensiero analitico e critico consistono in un gruppo vasto e complesso di abilità correlate. Le abilità di pensiero analitico sono quelle richieste per analizzare materiali di qualsiasi tipo (ad es., testi, argomentazioni, interpretazioni, problematiche, eventi, esperienze) in modo sistematico e logico. Comprendono le capacità o le abilità di:

1. Scomporre sistematicamente i materiali che si stanno analizzando in elementi costitutivi e organizzare tali elementi in maniera logica.
2. Individuare e interpretare il significato (o i significati) di ogni elemento, possibilmente comparando e collegando tali elementi con quanto è già noto e individuando analogie e differenze.
3. Esaminare gli elementi gli uni rispetto agli altri e identificare le connessioni che sussistono fra loro (ad es., connessioni logiche, causali, temporali).
4. Individuare qualsiasi discrepanza, incoerenza o divergenza tra gli elementi.
5. Identificare possibili significati alternativi e rapporti per ogni singolo elemento, produrre nuovi elementi eventualmente assenti dall'insieme, cambiare sistematicamente gli elementi per determinare la loro incidenza sull'insieme e produrre nuove sintesi degli elementi esaminati. In altre parole, immaginare ed esplorare nuove possibilità e alternative.
6. Riunire i risultati dell'analisi in modo organizzato e coerente per trarre conclusioni logiche e difendibili.

Le abilità di pensiero critico sono quelle richieste per valutare e giudicare materiali di qualsiasi tipo. Comprendono pertanto le capacità o le abilità di:

1. Fare valutazioni sulla base della coerenza interna e sulla base della coerenza con l'esperienza e le evidenze disponibili.
2. Giudicare se il materiale che si sta analizzando è valido, preciso, accettabile, affidabile, appropriato, utile e/o convincente.
3. Comprendere e valutare i preconcetti, i presupposti, le convenzioni testuali o comunicative su cui si basano i materiali.

4. Impegnarsi a comprendere non solo il significato letterale dei materiali, ma anche le loro finalità più ampie, tra cui le motivazioni, le intenzioni e i fini politici sottesi di coloro che li hanno prodotti o creati (nel caso di comunicazioni politiche, occorre disporre della capacità di individuare i materiali di propaganda e di decostruire le motivazioni, le intenzioni e le finalità sottese di coloro che li hanno prodotti).
5. Collocare i materiali nel contesto storico in cui sono stati prodotti per poter contribuire a esprimere un giudizio valutativo su di essi.
6. Produrre ed elaborare diverse opzioni, possibilità e soluzioni alternative a quelle presenti nei materiali in esame.
7. Ponderare i vantaggi e gli svantaggi delle opzioni disponibili: può trattarsi di un'analisi costi-benefici (adottando prospettive a breve e a lungo termine), di un'analisi delle risorse (valutando se le risorse richieste per ogni opzione sono realmente disponibili), di un'analisi dei rischi (comprendendo e valutando i rischi associati a ciascuna opzione e come potrebbero essere gestiti).
8. Riunire i risultati del processo di valutazione in modo organizzato e coerente per costruire un'argomentazione logica e difendibile a favore o contro una particolare interpretazione, conclusione o linea d'azione, basandosi su criteri, principi o valori espliciti e chiari e/o su evidenze convincenti.
9. Riconoscere i propri presupposti e preconcetti che potrebbero aver influenzato il processo di valutazione e riconoscere che le proprie credenze e i propri giudizi sono sempre contingenti e dipendono dai propri riferimenti culturali e dalle proprie prospettive.

Un pensiero analitico efficace comprende il pensiero critico (la valutazione dei materiali che si stanno analizzando) e un pensiero critico efficace comprende il pensiero analitico (fare distinzioni e collegamenti). Per questa ragione, le abilità di pensiero analitico e di pensiero critico sono intrinsecamente legate tra loro.

Abilità di ascolto e di osservazione

Le abilità di ascolto e di osservazione sono le abilità richieste per comprendere le affermazioni degli altri e per imparare dal loro comportamento. Per comprendere quello che dicono gli altri occorre un ascolto attivo e cioè prestare molta attenzione, non solo alle loro affermazioni, ma anche al modo in cui sono espresse (il tono, l'intonazione, l'intensità, il ritmo e la fluidità della voce); prestare molta attenzione al linguaggio del corpo dell'interlocutore, in particolare al movimento degli occhi, alle espressioni del viso e ai gesti. Un'osservazione attenta del comportamento delle altre persone può anche essere un'importante fonte di informazioni sui comportamenti più appropriati ed efficaci in diversi contesti sociali e culturali. Questa osservazione può aiutare uno studente a padroneggiare tali comportamenti facendo tesoro delle informazioni e riproducendo i comportamenti in altre situazioni analoghe. Pertanto, le abilità di ascolto e di osservazione comprendono le capacità o le abilità di:

1. Prestare attenzione, non solo al contenuto delle affermazioni, ma anche al modo in cui sono espresse, nonché al linguaggio del corpo del parlante.
2. Prestare attenzione alle eventuali incoerenze tra i messaggi verbali e quelli non verbali.

3. Prestare attenzione alle sottigliezze di significato e a ciò che potrebbe essere detto solo parzialmente o non detto.
4. Prestare attenzione ai legami tra le affermazioni espresse e il contesto sociale in cui vengono dette.
5. Prestare molta attenzione al comportamento di altre persone e memorizzare le informazioni di tale comportamento, in particolare al comportamento di persone che sono percepite aventi riferimenti culturali diversi dai propri.
6. Prestare molta attenzione alle analogie e alle differenze nel modo in cui le persone reagiscono alla stessa situazione, in particolare di persone che sono percepite aventi riferimenti culturali diversi le une dalle altre.

Empatia

L'empatia è l'insieme delle abilità richieste per comprendere i pensieri, le credenze e i sentimenti degli altri, rapportarsi a essi e vedere il mondo secondo le loro prospettive. L'empatia implica la capacità di uscire dalla propria cornice di riferimento psicologico (cioè decentrarsi dalla propria prospettiva) e la capacità di apprendere e comprendere, utilizzando la propria immaginazione, la cornice di riferimento psicologico e il punto di vista dell'altro. Questa abilità è fondamentale per immaginare i riferimenti culturali, le visioni del mondo, le credenze, gli interessi, le emozioni, i desideri e i bisogni di altre persone. Esistono varie forme di empatia, tra cui:

1. Assunzione di prospettiva cognitiva, ossia la capacità di apprendere e comprendere le percezioni, i pensieri e le credenze delle altre persone.
2. Assunzione di prospettiva affettiva, ossia la capacità di apprendere e comprendere le emozioni, i sentimenti e i bisogni delle altre persone.
3. "Simpatia", talvolta chiamata "empatia compassionevole" o "considerazione empatica", ossia la capacità di provare sentimenti di compassione e di interesse nei confronti di altre persone sulla base della percezione del loro stato cognitivo o affettivo o della loro situazione o condizione materiale.¹¹

Flessibilità e adattabilità

La flessibilità e l'adattabilità sono le abilità richieste per adattare, secondo certi principi, i propri pensieri, sentimenti o comportamenti a nuovi contesti e situazioni al fine di reagire in modo efficace e appropriato alle loro sfide, esigenze e opportunità.

11. Si noti che nel presente modello l'empatia è considerata un'abilità. Il termine "empatia" è certamente utilizzato anche in numerosi altri modi nel linguaggio quotidiano. Lo si usa ad esempio, talvolta, quando una persona prova la stessa emozione di un'altra persona (ossia il fenomeno del "contagio emotivo", quando una persona "afferra" e condivide la gioia, il panico, la paura, ecc. di un'altra persona) o lo si usa per riferirsi a una vicinanza o un'identificazione con le emozioni di un'altra persona (ad es., "Ho provato una forte empatia per il protagonista del libro") oppure lo si usa anche per riferirsi alla compassione o all'interesse per un'altra persona che deriva dalla "simpatia" (ad es., "Provo empatia per te nella tua situazione attuale"). Il termine "empatia" è anche talvolta utilizzato per designare un insieme molto più vasto di reazioni nei confronti degli altri, in cui si mescolano l'apertura verso gli altri, il rispetto per gli altri, l'impegno cognitivo e affettivo con gli altri e il senso di un legame emotivo agli altri. In questo modello, invece, il termine "empatia" è utilizzato in un senso più preciso e mirato, per indicare l'insieme delle abilità richieste per comprendere i pensieri, le credenze e i sentimenti degli altri e rapportarsi ad essi. L'empatia rappresenta un insieme di abilità fondamentali necessarie per partecipare a una cultura della democrazia. Questa definizione non intende escludere l'eventuale mobilitazione e utilizzo simultaneo dell'empatia, dell'apertura, del rispetto, ecc. come un intero insieme di competenze o di capacità in certe situazioni.

La flessibilità e l'adattabilità consentono di adattarsi positivamente alla novità e al cambiamento, alle aspettative sociali o culturali, agli stili comunicativi e ai comportamenti degli altri. Permettono inoltre di adattare i propri modi di pensare, di sentire o di comportarsi di fronte a nuove situazioni contingenti, a nuove esperienze e informazioni e a nuovi incontri. La flessibilità e l'adattabilità, così definite, devono essere distinte dall'adattare il proprio comportamento in modo amorale o opportunistico per ottenere vantaggi o arricchimento personale. Devono anche essere distinte dall'adattamento come conseguenza di una coercizione esterna.¹² Pertanto, la flessibilità e l'adattabilità comprendono le capacità o le abilità di:

1. Adattare il proprio modo abituale di pensare a circostanze che cambiano o passare temporaneamente a un'altra prospettiva cognitiva in risposta ad altri indizi culturali.
2. Riconsiderare le proprie opinioni personali alla luce di nuove evidenze e/o di argomenti razionali.
3. Controllare e regolare le proprie emozioni e i propri sentimenti per facilitare una comunicazione più efficace e appropriata e la cooperazione con gli altri.
4. Superare le ansie, le preoccupazioni e le insicurezze che possono essere suscitate dall'incontro e dall'interazione con altre persone percepite come aventi riferimenti culturali diversi dai propri.
5. Regolare e mitigare i sentimenti negativi nei confronti dei membri di un altro gruppo con il quale il proprio gruppo è stato storicamente in conflitto.
6. Adattare il proprio comportamento in modo socialmente appropriato in funzione dell'ambiente culturale prevalente.
7. Adattarsi a stili comunicativi e a comportamenti diversi e passare a stili comunicativi e comportamenti appropriati per evitare di violare le norme culturali degli altri e comunicare con loro mediante mezzi che siano in grado di comprendere.

Abilità linguistiche, comunicative e plurilingui¹³

Le abilità linguistiche, comunicative e plurilingui sono quelle abilità richieste per comunicare in modo efficace ed appropriato con gli altri. Comprendono tra le altre le seguenti capacità e abilità:¹⁴

12. Ad esempio, non dovrebbe mai essere ammessa l'assimilazione forzata delle minoranze culturali all'interno di una cultura della maggioranza. Ogni persona deve godere del diritto fondamentale di scegliere i propri riferimenti culturali, le proprie credenze e i propri stili di vita (vedi nota 9).
13. Nel presente Quadro, il termine "lingua" designa tutti i sistemi linguistici, che siano riconosciuti come lingue a sé stanti o come varietà di lingue riconosciute, indipendentemente dalla modalità (lingua parlata, lingua dei segni e ogni altra forma di lingua non parlata). Le espressioni "comunicazione verbale" e "comunicazione non verbale" in questo contesto significano pertanto rispettivamente, "comunicazione effettuata per mezzo della lingua" e "comunicazione effettuata con mezzi diversi dalla lingua".
14. Anzitutto, una comunicazione efficace e appropriata richiede ovviamente abilità linguistiche (per produrre e comprendere frasi ed espressioni scritte e parlate), abilità socio-linguistiche (per gestire accento, dialetto, registro e marcatori linguistici dei rapporti sociali tra i parlanti), nonché abilità discorsive (per costruire lunghe e coerenti stringhe linguistiche utilizzando appropriate convenzioni comunicative e per utilizzare discorsi orali e testi scritti per scopi comunicativi specifici). Tuttavia, trattandosi di abilità generiche (come il calcolo e la lettura) sono state escluse dal modello del Quadro. I lettori interessati a disporre di una presentazione dettagliata di queste abilità linguistiche, socio-linguistiche e discorsive sono invitati a consultare il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, pubblicato dal Consiglio d'Europa (2001), che le descrive in modo approfondito.

- 1 La capacità di comunicare in modo chiaro in varie situazioni. Questa comprende la capacità di esprimere le proprie credenze e opinioni, i propri interessi e bisogni personali, di spiegare e precisare idee, di sostenere, di promuovere, di argomentare, di ragionare, di discutere, di dibattere, di persuadere e di negoziare.
- 2 La capacità di far fronte alle esigenze comunicative in situazioni interculturali utilizzando più di una lingua o di una varietà linguistica o una lingua condivisa o una *lingua franca* per comprendere un'altra lingua.
- 3 La capacità di esprimersi con sicurezza e senza aggressività, anche in situazioni in cui ci si trova svantaggiati da una disparità di potere e la capacità di esprimere un disaccordo fondamentale con un'altra persona in un modo che sia comunque rispettoso della sua dignità e dei suoi diritti.
- 4 La capacità di riconoscere le varie forme di espressione e le varie convenzioni comunicative (verbali e non verbali) nelle comunicazioni di altri gruppi sociali e delle loro culture.
- 5 La capacità di adattare e modificare il proprio comportamento comunicativo in modo da utilizzare le convenzioni comunicative (verbali e non verbali) appropriate al proprio interlocutore (o ai propri interlocutori) e al contesto culturale prevalente.
- 6 La capacità di porre domande di chiarimento in modo appropriato e diplomatico quando i significati espressi da un'altra persona non sono chiari o quando si riscontrano delle incoerenze tra i messaggi verbali e non verbali.
- 7 La capacità di gestire le interruzioni della comunicazione, ad esempio, chiedendo all'interlocutore di ripetere o di riformulare le sue affermazioni o riformulando, rivedendo o semplificando le proprie comunicazioni fraintese.
- 8 La capacità di agire come mediatore linguistico negli scambi interculturali, disponendo in particolare di abilità di traduzione, interpretazione e spiegazione e la capacità di agire come mediatore interculturale aiutando gli altri a comprendere e apprezzare le caratteristiche di qualcuno o di qualcosa che sono percepiti avere riferimenti culturali diversi dai propri.

Abilità di cooperazione

Le abilità di cooperazione sono quelle abilità necessarie per partecipare con successo, insieme ad altri, ad attività, compiti e progetti comuni. Comprendono le capacità e le abilità di:

1. Esprimere punti di vista e opinioni all'interno di un gruppo e incoraggiare gli altri membri del gruppo ad esprimere i loro punti di vista e le loro opinioni.
2. Costruire il consenso e il compromesso all'interno di un gruppo.
3. Agire insieme ad altre persone in modo reciproco e coordinato.
4. Definire e fissare gli obiettivi del gruppo.
5. Perseguire gli obiettivi del gruppo e adattare il proprio comportamento al fine di raggiungere tali obiettivi.
6. Apprezzare i talenti e i punti di forza di tutti i membri del gruppo e aiutare gli altri a sviluppare le proprie capacità nei settori in cui devono e vogliono migliorarsi.

7. Incoraggiare e stimolare gli altri membri del gruppo a cooperare e ad aiutarsi reciprocamente per conseguire gli obiettivi del gruppo.
8. Aiutare gli altri nel loro lavoro ove necessario.
9. Condividere conoscenze, esperienze o professionalità utili e rilevanti con il gruppo e persuadere gli altri membri a fare lo stesso.
10. Riconoscere il conflitto nel gruppo, sapendo individuare i segnali emotivi di un conflitto in se stessi e negli altri e trovando risposte appropriate grazie all'uso di mezzi pacifici e al dialogo.

Abilità di risoluzione dei conflitti

Le abilità di risoluzione dei conflitti sono quelle abilità richieste per affrontare, gestire e risolvere i conflitti in modo pacifico. Comprendono le capacità o le abilità di:

1. Contenere o prevenire l'aggressività e la negatività e creare un ambiente neutro in cui le persone si sentano libere di esprimere le loro opinioni e le loro preoccupazioni diverse senza timori di ritorsioni.
2. Incoraggiare e rafforzare l'apertura, la comprensione reciproca e la fiducia tra le parti in conflitto.
3. Riconoscere le differenze di potere e/o di status tra le parti in conflitto e adottare misure per ridurre gli eventuali effetti di tali differenze sulle comunicazioni tra esse.
4. Gestire e regolare efficacemente le emozioni, ossia essere in grado di interpretare le proprie emozioni e motivazioni sottese, nonché quelle degli altri e gestire lo stress emotivo, l'ansia e l'insicurezza in se stessi e negli altri.
5. Ascoltare e comprendere i punti di vista diversi delle parti coinvolte nei conflitti.
6. Esprimere e sintetizzare i diversi punti di vista delle parti in conflitto.
7. Contrastare o ridurre i malintesi tra le due parti in conflitto.
8. Riconoscere che, talvolta, può rivelarsi necessario un periodo di silenzio, di tregua o di inazione, per permettere alle parti in conflitto di riflettere sui punti di vista sostenuti dagli altri.
9. Individuare, analizzare, mettere in relazione e contestualizzare le cause e altri aspetti dei conflitti.
10. Trovare un terreno comune su cui poter costruire un accordo tra le parti in conflitto, definire le opzioni per risolvere i conflitti e perfezionare i possibili compromessi o soluzioni.
11. Aiutare gli altri a risolvere i conflitti migliorando la loro comprensione delle opzioni possibili.
12. Aiutare e guidare le parti coinvolte affinché concordino su una soluzione ottimale ed accettabile del conflitto.

CONOSCENZE E COMPrensIONI CRITICHE

Le conoscenze sono l'insieme delle informazioni di cui è in possesso una persona, mentre la comprensione è l'afferrarne e l'apprezzarne i significati. L'espressione

“comprensione critica” è utilizzata in questo contesto per sottolineare la necessità, nell’ambito dei processi democratici e del dialogo interculturale, di afferrare e apprezzare i significati riflettendo attivamente e valutando in maniera critica quanto è stato compreso e interpretato (in contrapposizione a un’interpretazione automatica, consueta e non riflessiva).

Le varie forme di conoscenza e di comprensione critica richieste per una cultura della democrazia possono essere raggruppate in tre grandi insiemi descritti di seguito.

Conoscenza e comprensione critica del sé

L’autoconsapevolezza e la comprensione del sé sono essenziali per partecipare in modo efficace e appropriato a una cultura della democrazia. La conoscenza e la comprensione critica del sé possono assumere vari aspetti, tra cui:

1. Conoscenza e comprensione dei propri riferimenti culturali.
2. Conoscenza e comprensione della propria visione del mondo e dei propri aspetti e pregiudizi cognitivi, emotivi e motivazionali.
3. Conoscenza e comprensione dei presupposti e dei pregiudizi alla base della propria visione del mondo.
4. Comprensione che la propria visione del mondo e i propri presupposti e pregiudizi sono contingenti e dipendono dai propri riferimenti culturali e dalle proprie esperienze che, a loro volta, influenzano le proprie percezioni, i propri giudizi e le proprie reazioni nei confronti degli altri.
5. Consapevolezza delle proprie emozioni, dei propri sentimenti e delle proprie motivazioni, in particolare in contesti che implicano la comunicazione e la cooperazione con gli altri.
6. Conoscenza e comprensione dei limiti della propria competenza e professionalità.

Conoscenza e comprensione critica della lingua e della comunicazione

La conoscenza e la comprensione critica della lingua e della comunicazione assumono vari aspetti e comprendono:

1. Conoscenza delle convenzioni comunicative verbali e non verbali socialmente appropriate che si applicano nella lingua (o nelle lingue) che si usa (usano).
2. Comprensione che le persone con altri riferimenti culturali possono seguire convenzioni comunicative verbali e non verbali diverse dalle proprie, che sono significative dal loro punto di vista, anche quando utilizzano la nostra stessa lingua.
3. Comprensione che le persone aventi altri riferimenti culturali possono percepire i significati delle comunicazioni in modi diversi.
4. Comprensione che esistono molteplici modi di parlare in una determinata lingua e una varietà di modi di usare la stessa lingua.
5. Comprensione di come l’uso di una lingua rappresenti una pratica culturale che funziona come un vettore di informazioni, di significati e di identità che circolano nella cultura in cui è radicata tale lingua.

6. Comprensione del fatto che le lingue possono esprimere in maniera unica delle idee culturalmente condivise oppure esprimere delle idee uniche che possono essere difficili da trasferire in un'altra lingua.
7. Comprensione dell'impatto sociale e degli effetti sugli altri dei vari stili comunicativi, tra cui la comprensione del modo in cui stili comunicativi diversi possono collidere o provocare un'interruzione nella comunicazione.
8. Comprensione del modo in cui i propri presupposti e preconetti, le proprie percezioni e credenze e i propri giudizi sono legati alla specifica lingua o alle specifiche lingue che uno parla.

Conoscenza e comprensione critica del mondo (tra cui politica, diritto, diritti umani, cultura, culture, religioni, storia, media, economia, ambiente e sostenibilità)

Le conoscenze e le comprensioni critiche del mondo comprendono una vasta e complessa gamma di conoscenze e comprensioni in diversi settori, tra cui i seguenti:

(a) Conoscenza e comprensione critica della politica e del diritto che comprendono:

1. Conoscenza e comprensione dei concetti politici e giuridici, tra cui la democrazia, la libertà, la giustizia, l'uguaglianza, la cittadinanza, i diritti e i doveri, la necessità delle leggi e delle norme e il primato del diritto.
2. Conoscenza e comprensione dei processi democratici e del funzionamento delle istituzioni democratiche, tra cui il ruolo dei partiti politici, i processi elettorali e il voto.
3. Conoscenza e comprensione dei diversi modi in cui i cittadini possono partecipare alle deliberazioni pubbliche e al processo decisionale e possono influenzare la politica e la società, tra cui il ruolo che può essere svolto al riguardo dalla società civile e dalle ONG.
4. Comprensione dei rapporti di potere, dei disaccordi politici e delle divergenze di opinioni all'interno delle società democratiche e del modo in cui tali disaccordi e divergenze possono essere risolti pacificamente.
5. Conoscenza e comprensione dell'attualità, dei problemi sociali e politici attuali, nonché delle opinioni politiche altrui.
6. Conoscenza e comprensione delle minacce attuali alla democrazia.

(b) Conoscenza e comprensione critica dei diritti umani che comprendono:

1. Conoscenza e comprensione che i diritti umani si basano sulla dignità intrinseca a tutti gli esseri umani.
2. Conoscenza e comprensione che i diritti umani sono universali, inalienabili e indivisibili e che ogni essere umano non solo deve godere dei diritti umani, ma ha la responsabilità di rispettare i diritti degli altri, indipendentemente dall'origine nazionale ed etnica, dalla razza, dalla religione, dalla lingua, dall'età, dal sesso, dal genere, dalle opinioni politiche, dalla nascita, dall'origine sociale, dal censo, dalla disabilità, dall'orientamento sessuale o da ogni altro status.

3. Conoscenza e comprensione degli obblighi degli Stati e dei Governi in materia di diritti umani.
4. Conoscenza e comprensione della storia dei diritti umani, tra cui la Dichiarazione universale dei diritti umani, la Convenzione europea dei diritti dell'uomo e la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia.
5. Conoscenza e comprensione delle relazioni tra i diritti umani, la democrazia, la libertà, la giustizia, la pace e la sicurezza.
6. Conoscenza e comprensione che, pur esistendo diversi modi di interpretare e di esercitare i diritti umani, a seconda delle società e delle culture, le eventuali diversità devono rispettare il quadro fissato dagli strumenti giuridici riconosciuti a livello internazionale che stabiliscono standard minimi in materia di diritti umani indipendentemente dal contesto culturale.
7. Conoscenza e comprensione del modo in cui i principi dei diritti umani sono applicati concretamente in situazioni particolari, di come possono sorgere violazioni dei diritti umani, di come tali violazioni possono essere affrontate e come possono essere risolti eventuali conflitti tra i diritti umani.
8. Conoscenza e comprensione delle principali sfide poste ai diritti umani nel mondo attuale.

(c) Conoscenza e comprensione critica della cultura e delle culture che comprendono:

1. Conoscenza e comprensione del modo in cui i riferimenti culturali delle persone modellano la loro visione del mondo, i pregiudizi, le percezioni, le credenze, i valori, i comportamenti e le interazioni con gli altri.
2. Conoscenza e comprensione che tutti i gruppi culturali sono internamente variabili ed eterogenei, non hanno caratteristiche intrinseche fisse, comprendono membri che contestano e mettono in discussione i significati culturali tradizionali e sono in costante evoluzione e mutamento.
3. Conoscenza e comprensione di come le strutture di potere, le pratiche discriminatorie e le barriere istituzionali tra i gruppi culturali e all'interno di essi limitano le opportunità per le persone prive di potere.
4. Conoscenza e comprensione delle credenze, dei valori, delle norme, delle pratiche, dei discorsi e dei prodotti specifici che possono essere utilizzati da persone che hanno determinati riferimenti culturali, in particolare quelli usati da persone con cui si interagisce e si comunica e che sono percepite come aventi riferimenti culturali diversi dai propri.

(d) Conoscenza e comprensione critica delle religioni che comprendono:

1. Conoscenza e comprensione degli aspetti principali della storia di determinate tradizioni religiose, delle loro dottrine e dei loro testi fondamentali; dei punti comuni e delle differenze esistenti tra diverse tradizioni religiose.
2. Conoscenza e comprensione dei simboli e dei rituali religiosi e dell'uso della lingua per finalità religiose.

3. Conoscenza e comprensione delle principali caratteristiche delle credenze, dei valori, delle pratiche e delle esperienze delle persone che praticano una determinata religione.
4. Comprensione del fatto che le esperienze soggettive e le espressioni personali delle religioni possono differire in vari modi rispetto alle rappresentazioni standard di tali religioni nei manuali scolastici.
5. Conoscenza e comprensione della diversità di credenze e di pratiche esistenti all'interno delle singole religioni.
6. Conoscenza e comprensione del fatto che tutti i gruppi religiosi possono comprendere membri che contestano e mettono in discussione i significati religiosi tradizionali, non hanno caratteristiche intrinseche fisse e sono in costante evoluzione e mutamento.

(e) Conoscenza e comprensione critica della storia che comprendono:

1. Conoscenza e comprensione della natura fluida della storia e del modo in cui le interpretazioni del passato variano nel tempo e da una cultura all'altra.
2. Conoscenza e comprensione dei diversi modi di presentare la storia, secondo diverse prospettive, che spiegano come le forze e i fattori storici hanno plasmato l'attuale mondo contemporaneo.
3. Comprensione dei processi di indagine storica, in particolare del modo in cui i fatti sono selezionati e organizzati e come diventano evidenze nella produzione di narrazioni, spiegazioni e argomentazioni storiche.
4. Comprensione della necessità di accedere a fonti alternative di informazione storica poiché i contributi di gruppi emarginati (ad es., minoranze culturali e donne) sono spesso esclusi dalle narrazioni storiche tradizionali.
5. Conoscenza e comprensione che le storie sono spesso presentate e insegnate da un punto di vista etnocentrico.
6. Conoscenza e comprensione del modo in cui i concetti di democrazia e cittadinanza si sono sviluppati diversamente nel tempo a seconda delle varie culture.
7. Conoscenza e comprensione del modo in cui gli stereotipi costituiscono una forma di discriminazione utilizzata per negare l'individualità e la diversità agli esseri umani e per violare i diritti umani, che in certi casi ha condotto a commettere crimini contro l'umanità.
8. Comprensione e interpretazione del passato alla luce del presente con una prospettiva verso il futuro e comprensione dell'importanza del passato per cogliere le preoccupazioni e le problematiche del mondo attuale.

(f) Conoscenza e comprensione critica dei media che comprendono:

1. Conoscenza e comprensione dei processi utilizzati dai mass media per selezionare, interpretare e organizzare le informazioni prima di trasmetterle per un uso pubblico.

2. Conoscenza e comprensione dei mass media come merce che coinvolgono produttori e consumatori e delle possibili motivazioni, intenzioni e finalità che possono avere i produttori di contenuti, immagini, messaggi e pubblicità per i mass media.
3. Conoscenza e comprensione dei media digitali, di come sono prodotti i contenuti, le immagini, i messaggi e le pubblicità e delle diverse possibili intenzioni, motivazioni e finalità di coloro che li creano o li riproducono.
4. Conoscenza e comprensione degli effetti che i contenuti dei mass media e dei media digitali possono avere sulle opinioni, sui giudizi e sui comportamenti degli individui.
5. Conoscenza e comprensione di come vengono prodotti nei mass media e nei media digitali i messaggi politici, la propaganda e i discorsi d'odio, di come queste forme di comunicazione possono essere individuate e di come le persone possono difendersi e proteggersi dalle conseguenze di questo tipo di comunicazioni.

(g) Conoscenza e comprensione critica dell'economia, dell'ambiente e della sostenibilità che comprendono:

1. Conoscenza e comprensione dell'economia e dei processi economici e finanziari che influenzano il funzionamento della società, tra cui il rapporto tra occupazione, redditi, profitto, fiscalità e spesa pubblica.
2. Conoscenza e comprensione del legame esistente tra reddito e spesa, della natura e delle conseguenze del debito, del costo reale dei prestiti e del rischio di un indebitamento superiore alle capacità di rimborso.
3. Conoscenza e comprensione dell'interdipendenza economica della comunità globale e delle conseguenze che le scelte e i modelli di consumo personali possono avere in altre parti del mondo.
4. Conoscenza e comprensione dell'ambiente naturale, dei fattori che possono incidere su tale ambiente, dei rischi associati al degrado ambientale, delle sfide ambientali attuali e della necessità di consumare in modo responsabile e di tutelare l'ambiente e la sostenibilità.
5. Conoscenza e comprensione dei legami esistenti tra processi economici, sociali, politici e ambientali, in particolare in una prospettiva globale.
6. Conoscenza e comprensione delle questioni etiche associate alla globalizzazione.

Concetto di insieme di competenze rivisitato

Come precedentemente sottolineato, secondo il Quadro, le 20 competenze individuate sono raramente mobilitate e utilizzate singolarmente. Al contrario, è molto più probabile che un comportamento competente richieda l'attivazione e l'applicazione, simultaneamente o sequenzialmente, di tutto un insieme di competenze in modo dinamico e orchestrato, consentendo quindi all'individuo di adattarsi in modo efficace e appropriato alle esigenze e alle sfide specifiche di una determinata situazione. Le competenze di ogni insieme derivano in modo variabile da tutti i valori, gli atteggiamenti, le abilità, le conoscenze e comprensioni critiche. Ciò significa che

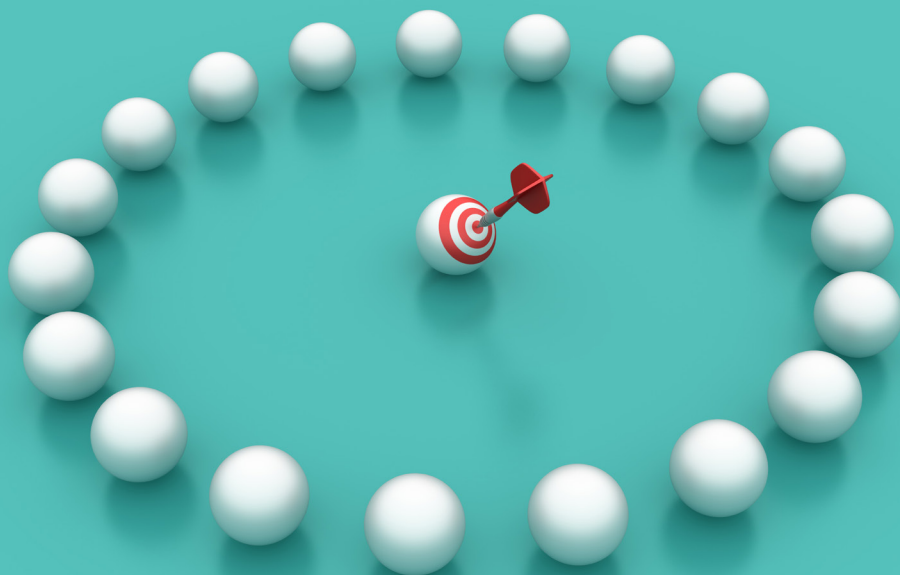
gli utilizzatori del Quadro devono prestare attenzione a tutti e quattro i gruppi di competenze quando progettano un nuovo curriculum educativo.

Può succedere che un curriculum non possa includere tutte le 20 competenze. Questo può essere dovuto alle limitazioni di risorse materiali a disposizione degli educatori oppure a limiti di tempo. È anche possibile che, per considerazioni di opportunità, certe competenze ricevano un livello di priorità più elevato rispetto ad altre, o che, per motivi più generali di ordine politico o culturale, non sia accettabile che l'acquisizione di una determinata competenza rientri negli obiettivi educativi.

Se viene presa la decisione di non includere certe competenze in un determinato curriculum, gli utilizzatori del Quadro dovrebbero tenere presenti le due seguenti considerazioni. Anzitutto, poiché un comportamento competente richiede che un individuo mobiliti tutto un intero insieme di competenze e, se tale individuo non possiede l'intera gamma delle competenze, si presenteranno inevitabilmente delle situazioni in cui non sarà in grado di rispondere competently. Gli utilizzatori del Quadro nel prendere decisioni devono pertanto tenere conto delle conseguenze dell'omissione di alcune competenze dal curriculum.

Secondariamente, gli utilizzatori dovrebbero anche domandarsi se tali omissioni non rischino di minare l'impostazione generale del Quadro che è quella di promuovere e tutelare la democrazia, i diritti umani e il dialogo interculturale. Ad esempio, l'esclusione di tutti i valori significherebbe che gli studenti non sarebbero dotati della competenza democratica, bensì di una competenza politica più generale che, come già precedentemente indicato, potrebbe essere utilizzata per servire regimi politici non democratici (in altri termini, l'esclusione dei valori dal curriculum non rende necessariamente neutre le conoscenze e le abilità). Se invece ci si concentrasse solo sulle abilità, conoscenze e comprensioni critiche e si escludessero tutti i valori e gli atteggiamenti, ciò significherebbe che, pur disponendo delle abilità, conoscenze e comprensioni critiche pertinenti, gli studenti sarebbero poco disposti o inclini a utilizzarle nella pratica poiché sono precisamente i valori e gli atteggiamenti che predispongono le persone a utilizzare le loro abilità, conoscenze e comprensioni critiche.

In sintesi, occorre essere molto cauti quando si decide di non includere certe competenze in un determinato curriculum. Tali decisioni dovrebbero essere prese unicamente dopo un esame approfondito delle probabili conseguenze delle esclusioni proposte.



Capitolo 7

Descrittori – uso e obiettivi

Necessità dei descrittori di competenza

Una cultura della democrazia poggia sul fatto che i cittadini abbiano i valori, gli atteggiamenti, le abilità e le conoscenze e comprensioni critiche descritti nel modello di competenze. Sono essenziali due elementi per garantire che gli studenti sviluppino le competenze per una cultura della democrazia:

1. la possibilità di valutare il livello attuale di padronanza degli studenti per ciascuna competenza al fine di individuare i loro bisogni di apprendimento e le aree che devono essere sviluppate;
2. dei riferimenti che possano aiutare gli educatori a progettare, mettere in pratica e valutare interventi educativi sia nei contesti formali che non formali.

Per soddisfare questi due elementi, il Quadro fornisce dei descrittori per ciascuna delle 20 competenze definite nel modello. Tali descrittori facilitano a rendere operative le competenze e forniscono strumenti importanti e utili per la pianificazione del curriculum, l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. I descrittori di competenze sono frasi che descrivono comportamenti osservabili che indicano quale livello di padronanza di una determinata competenza uno studente ha raggiunto. Affinché i descrittori siano rilevanti per la pianificazione del curriculum, l'insegnamento e la valutazione, devono essere formulati utilizzando il linguaggio degli obiettivi di apprendimento.

Processo di elaborazione dei descrittori

Per l'elaborazione dei descrittori contenuti nel Quadro sono stati rispettati i seguenti criteri:

- ▶ **Formulazione:** i descrittori dovevano essere formulati utilizzando il linguaggio degli obiettivi di apprendimento, iniziando con un verbo d'azione non ambiguo e descrivendo un comportamento osservabile connesso a un obiettivo di apprendimento.
- ▶ **Brevità:** i descrittori dovevano essere piuttosto brevi e contenere, preferibilmente, non più di 25 parole.
- ▶ **Positività:** ogni descrittore doveva esprimere una capacità in termini positivi (ad es., "può", "esprime", "sostiene") e non in termini negativi (ad es., "non può", "non riesce", "ha limitate capacità"). Idealmente ciò doveva permettere all'insegnante di affermare: "Sì, questa persona sa fare questo/possiede questo (valore, atteggiamento, abilità, conoscenza, comprensione)" oppure "No, questa persona non sa fare questo/non possiede questo (valore, atteggiamento, abilità, conoscenza, comprensione)".
- ▶ **Chiarezza:** ogni descrittore doveva essere trasparente, non contenere troppi termini tecnici e relativamente semplice dal punto di vista grammaticale.
- ▶ **Indipendenza:** ogni descrittore doveva essere indipendente da tutti gli altri, ossia non doveva avere un significato unicamente rispetto ad altri descrittori dello stesso insieme. Per questo, si è voluto evitare, all'interno dello stesso insieme, di utilizzare più volte la stessa frase cambiando semplicemente gli aggettivi o gli avverbi da un descrittore all'altro (ad es., scarso/moderato/buono, pochi/alcuni/molti/moltissimi, abbastanza ampio/molto ampio) altrimenti i descrittori non sarebbero stati indipendenti gli uni dagli altri.
- ▶ **Precisione:** ogni descrittore doveva descrivere comportamenti o risultati concreti tali da consentire di determinare se un individuo padroneggiasse o meno un determinato valore/atteggiamento o una determinata abilità/conoscenza/comprendimento.

Sulla base di questi criteri, è stata messa a punto una bozza contenente un primo gruppo di 2085 descrittori per tutte le 20 competenze. Il numero di questi descrittori è stato poi progressivamente ridotto e la loro formulazione è stata perfezionata grazie ai commenti e alle attività di classificazione, validazione e definizione dei livelli di padronanza a cui hanno partecipato 3094 professionisti dell'educazione di tutta Europa. I risultati di tali attività hanno consentito di identificare un insieme di 447 descrittori validati che hanno ricevuto un'alta valutazione, oltre che un insieme più ridotto di 135 descrittori chiave considerati particolarmente utili per puntualizzare il raggiungimento delle 20 competenze contenute nel modello del Quadro.¹⁵

I dati raccolti presso i professionisti dell'educazione sono stati inoltre utilizzati per ripartire i descrittori in tre diversi livelli di padronanza: livello base, livello intermedio e livello avanzato. Si è scoperto che molti dei descrittori potevano essere chiaramente

15. Una descrizione completa del processo di elaborazione dei descrittori è fornita nel Volume 2.

associati solo a uno di questi tre livelli di padronanza. Tuttavia, per alcuni descrittori, pur considerati validi, il processo di definizione di livello ha rilevato che si collocavano o tra il livello base e quello intermedio o tra il livello intermedio e quello avanzato.

Questo vasto lavoro empirico ha permesso di individuare dei descrittori definiti per livelli per ciascuna delle 20 competenze. Questi descrittori hanno la forte probabilità che una persona il cui comportamento collima regolarmente con quello descritto abbia raggiunto il livello di competenza corrispondente (base, intermedio o avanzato) per tale determinata competenza. L'elenco completo dei descrittori chiave e la banca completa dei descrittori convalidati sono presentati nel Volume 2 e sono anche disponibili online sulla pagina web del Consiglio d'Europa dedicata al Quadro di riferimento.

A scopo illustrativo, i riquadri 6 e 7 riportano esempi di descrittori chiave definiti per livelli per due competenze.

Riquadro 6: Descrittori chiave per le abilità di ascolto e di osservazione

- Livello base
 - Ascolta attentamente gli altri
 - Ascolta con cura le opinioni diverse
- Livello intermedio
 - Sa ascoltare in maniera efficace per decifrare i significati e le intenzioni di un'altra persona
 - Osserva i gesti e il linguaggio generale del corpo dell'interlocutore per cercare di comprendere il significato di ciò che sta dicendo
- Livello avanzato
 - Presta attenzione a quanto le persone sottintendono ma non dicono
 - Nota come persone che hanno diversi riferimenti culturali reagiscono in modo differente a una stessa situazione

Riquadro 7: Descrittori chiave per la conoscenza e la comprensione critica della politica, del diritto e dei diritti umani

- Livello base
 - Sa spiegare il significato di concetti politici di base, tra cui democrazia, libertà, cittadinanza, diritti e doveri
 - Sa spiegare perché ogni individuo ha la responsabilità di rispettare i diritti umani altrui
- Livello intermedio
 - Sa spiegare la natura universale, inalienabile e indivisibile dei diritti umani
 - Sa riflettere criticamente sulle cause profonde delle violazioni dei diritti umani, tra cui il ruolo degli stereotipi e dei pregiudizi nei processi che portano alle violazioni di tali diritti

- Livello avanzato
 - Sa descrivere i diversi modi in cui i cittadini possono influenzare la politica
 - Sa riflettere criticamente sulla natura evolutiva del quadro dei diritti umani e sull'attuale evoluzione dei diritti umani in varie regioni del mondo

Uso dei descrittori

Il processo di elaborazione dei descrittori ha prodotto due insiemi di descrittori convalidati e definiti secondo i livelli: la banca generale di 447 descrittori (con alcuni collegati ai tre livelli di padronanza e altri situati tra questi livelli) e un sottoinsieme più limitato di 135 descrittori chiave collegati in modo chiaro a ciascuno dei tre livelli di padronanza. Un assunto di base (fondato sulla procedura statistica utilizzata per la definizione dei livelli dei descrittori) è che se una persona ha un comportamento corrispondente a un determinato descrittore al livello avanzato allora è molto probabile che essa abbia anche i comportamenti corrispondenti ai descrittori del livello intermedio e del livello base per quella stessa competenza.

Entrambi gli insiemi di descrittori possono essere utilizzate in più modi, alcuni dei quali, tuttavia, costituirebbero un uso improprio che si dovrebbe evitare.

I descrittori si possono utilizzare in vari modi nel contesto dell'educazione formale e non formale. Poiché sono formulati nel linguaggio degli obiettivi di apprendimento possono servire direttamente come riferimenti per l'elaborazione di curricula a vari livelli, da quelli nazionali a quelli di istituto scolastico, nonché per la progettazione, la messa in pratica e la valutazione delle attività di apprendimento.

Le competenze sono generalmente mobilitate per insiemi e per questo gli educatori possono progettare attività di apprendimento nelle quali gli studenti possono adottare e praticare i comportamenti associati alle combinazioni di descrittori declinati secondo le diverse competenze. Queste attività contribuiranno quindi a sviluppare tali competenze. I descrittori possono tuttavia essere anche una fonte di ispirazione per gli educatori nella progettazione di attività di apprendimento e gli obiettivi di apprendimento possono anche essere definiti combinando e adattando i descrittori esistenti.

È in tal modo più facile, per gli educatori, proporre opportunità di apprendimento comprendenti il maggior numero possibile delle 20 competenze. Il loro obiettivo non è quello di trattare, grazie ad attività di apprendimento distinte, ciascuno dei 447 descrittori e, nemmeno, dei 135 descrittori chiave. Anzitutto, la banca dei descrittori dovrebbe essere considerata come una cassetta degli attrezzi in cui selezionare e combinare gli elementi più pertinenti al livello degli studenti e al loro contesto specifico e non come una "lista di cose da fare". In secondo luogo, al momento della scelta dei descrittori più pertinenti da fissare come obiettivi di apprendimento attesi, gli educatori dovrebbero considerare che le attività educative devono fornire a tutti gli studenti opportunità significative per raggiungere livelli di padronanza più alti o per stabilizzare e consolidare la loro padronanza delle varie competenze. Per questo, non si dovrebbero fissare obiettivi troppo ambizioni scegliendo dei descrittori di livello avanzato quando un gran numero di studenti non è ancora preparato a questo, né fissare obiettivi troppo modesti scegliendo

unicamente dei descrittori corrispondenti al livello base quando le potenzialità degli studenti sono superiori.

L'uso dei descrittori per stabilire gli obiettivi di apprendimento è inoltre legato a un'altra loro utilizzazione importante, ossia la valutazione. Dal momento che sono obiettivi di apprendimento, è appropriato che i descrittori siano usati come riferimento per scopi valutativi. Occorre tuttavia sottolineare che i descrittori si riferiscono alla padronanza e non a una performance in una singola situazione specifica.

È infatti possibile che uno studente mostri per caso un certo comportamento in un contesto specifico, per esempio in occasione di un'attività educativa, senza tuttavia ripeterlo in altri contesti. Il fatto di osservare in un'occasione singola uno studente che mette in atto un comportamento definito da un descrittore non significa necessariamente che egli abbia raggiunto il livello di padronanza corrispondente a quel determinato descrittore.

Viceversa, il fatto che uno studente non mostri il comportamento previsto da un descrittore in una situazione educativa non è sufficiente per concludere che egli abbia un livello di padronanza inferiore. È possibile che in quella situazione specifica e in quel preciso momento il comportamento non sia stato visibile, ma che lo studente sia in grado di mostrarlo in altre circostanze.

Inoltre, grazie alla natura cumulativa dei descrittori (e alla validità della loro definizione per livelli, secondo una solida procedura statistica), gli educatori, al momento di una valutazione, non hanno bisogno di utilizzare le liste dei descrittori come liste di controllo per verificare che siano stati tutti coperti. Ad esempio, se uno studente mostra sistematicamente un comportamento previsto da un descrittore al livello intermedio per una particolare competenza, non è necessario verificare anche gli altri descrittori al livello intermedio per quella stessa competenza o al livello di base, poiché è molto probabile li padroneggi. L'educatore dovrebbe piuttosto verificare se lo studente mostra i comportamenti corrispondenti ai descrittori di questa competenza al livello avanzato e, in caso contrario, questi dovrebbero essere oggetto di future attività educative.

L'uso dei descrittori, essendo formulati in termini positivi, consente di riconoscere quello che gli studenti sanno fare e l'assenza di comportamenti dovrebbe servire a orientare futuri interventi e non a etichettare lo studente in modo negativo. Come si può constatare esaminando i descrittori presentati nei precedenti riquadri 6 e 7, anche i descrittori al livello base richiedono già un certo grado di padronanza.

Un altro uso scorretto può esserci quando non si osserva il comportamento definito in un descrittore del livello base. Sarebbe errato concludere che lo studente non abbia nessun livello di padronanza. Anche in tal caso, uno studente può avere un certo livello di padronanza e i descrittori del livello di base possono pertanto costituire per lui il prossimo obiettivo di apprendimento.

Oltre ai loro vari usi da parte degli educatori nei contesti dell'educazione formale e non formale, i descrittori possono anche essere utili agli studenti in vari modi.

Visto che il Quadro comprende sia l'autoefficacia che l'apprendimento autonomo, gli studenti possono riflettere sui descrittori per tutte le 20 competenze col fine di pianificare e attuare il proprio percorso di sviluppo. La lista dei descrittori può

aiutarli a orientare i loro obiettivi di apprendimento in modo strutturato e realistico, accrescendo così le loro opportunità di successo e il loro empowerment.

I descrittori possono inoltre essere utilizzati per l'autovalutazione e fornire un supporto per la riflessione critica sul proprio apprendimento, sia nell'ambito dell'educazione formale che di quella non formale e informale. Gli studenti possono usare i descrittori per esaminare come si sono comportati in una situazione particolare e come potrebbero comportarsi in futuro. Per quanto riguarda i valori, gli studenti possono anche riflettere su cosa succederebbe nella società se i cittadini ignorassero o rifiutassero i comportamenti enunciati nei descrittori corrispondenti.

In conclusione, i descrittori sono uno strumento prezioso sia per gli educatori che per gli studenti. Si potranno evitare eventuali rischi di un loro utilizzo scorretto prendendo in considerazione i principi e i suggerimenti proposti nel Volume 3 e in particolare nei capitoli riguardanti i curricula, la didattica, la valutazione e l'approccio globale della scuola. Si raccomanda agli utilizzatori del Quadro di consultare tali capitoli prima di utilizzare i descrittori.



Conclusioni

Come precedentemente indicato, il modello di competenze illustrato nel presente documento descrive in modo dettagliato le competenze che gli studenti necessitano di acquisire per diventare cittadini attivi e vivere insieme in pace in condizioni di parità all'interno di società democratiche culturalmente diversificate. Inoltre, i descrittori sono degli strumenti atti a permettere di mobilitare tali competenze e possono essere utilizzati dai responsabili dell'educazione con l'obiettivo di pianificare i curricula, l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione.

Ci auguriamo che il modello di competenze e i descrittori si rivelino utili per facilitare le decisioni e la pianificazione in campo educativo e aiutino i sistemi educativi a preparare gli studenti a vivere come cittadini competenti dal punto di vista democratico e interculturale.

Ci auguriamo inoltre che il Quadro consenta ai sistemi educativi di rendere capaci e responsabilizzare gli studenti in quanto agenti sociali autonomi in grado di stabilire e perseguire i propri obiettivi nella vita nell'ambito delle istituzioni democratiche e nel rispetto dei diritti umani. Numerose competenze contenute nel modello sono particolarmente pertinenti a tal fine.

Se gli studenti sviluppano, ad esempio, l'apertura nei confronti di altre culture, credenze, visioni del mondo e pratiche, saranno disposti a esplorare ed indagare altri punti di vista e stili di vita rispetto a quelli tradizionali in cui sono cresciuti, ampliando il campo delle loro esperienze e i loro orizzonti. Gli studenti che acquisiscono l'abilità di apprendimento autonomo saranno in grado di apprendere in modo indipendente questi nuovi punti di vista e stili di vita, senza dipendere unicamente dalle informazioni fornite dalle persone del loro ambiente circostante. Inoltre, se acquisiscono le abilità

di pensiero analitico e critico, saranno in grado di esaminare nel dettaglio punti di vista e stili di vita, nonché nuove informazioni e idee e si potranno formare la propria opinione e determinare se essi siano accettabili o auspicabili. Infine, se i giovani imparano a valorizzare la dignità umana e i diritti umani, la diversità culturale e la democrazia, potranno basare le loro scelte e azioni su tali valori e condurre volentieri una vita rispettosa della dignità, dei diritti umani degli altri e dei principi democratici.

In breve, dotare gli studenti delle competenze definite nel Quadro è un passo essenziale per metterli nella posizione di stabilire e perseguire i propri obiettivi nel rispetto dei processi democratici e dei diritti umani. Dotarli di tali competenze grazie al sistema educativo e insieme agire per affrontare svantaggi e disuguaglianze strutturali è fondamentale per garantire la salute futura delle nostre società democratiche e culturalmente diversificate e per responsabilizzare e far crescere i giovani che le abitano.

Glossario dei termini chiave

Elenco dei termini in ordine alfabetico

Abilità
Atteggiamento
Autoefficacia
Cittadinanza
Cittadino
Competenza
Competenza interculturale
Comprensione critica
Conoscenza
Cultura
Cultura della democrazia
Democrazia
Descrittore
Dialogo interculturale
Disposizione
Educazione ai diritti umani (EDU)
Educazione alla cittadinanza democratica (ECD)
Educazione formale
Educazione informale
Educazione non formale
Empatia
Etnocentrismo
Multiprospettività
Obiettivo di apprendimento
Plurilinguismo
Responsabilità
Rispetto
Senso civico
Tolleranza
Tolleranza dell'ambiguità
Valore

Elenco dei termini per categoria

Termini legati al contenuto	Termini tecnici
Autoefficacia	Abilità
Cittadinanza	Atteggiamento
Cittadino	Competenza
Competenza interculturale	Comprensione critica
Cultura	Conoscenza
Cultura della democrazia	Descrittore
Democrazia	Disposizione
Dialogo interculturale	Educazione formale
Educazione ai diritti umani (EDU)	Educazione informale
Educazione alla cittadinanza democratica (ECD)	Educazione non formale
Empatia	Obiettivo di apprendimento
Etnocentrismo	Valore
Multiprospettività	
Plurilinguismo	
Responsabilità	
Rispetto	
Senso civico	
Tolleranza	
Tolleranza dell'ambiguità	

Glossario

Abilità

Nel contesto del Quadro, un'abilità è la capacità di mettere in pratica un modello complesso e ben organizzato di pensiero o di comportamento in modo adattivo al fine di raggiungere un determinato scopo o obiettivo.

Atteggiamento

Un atteggiamento è l'orientamento mentale generale che un individuo adotta nei confronti di qualcuno o di qualcosa (ad es., una persona, un gruppo, un'istituzione, una problematica, un evento, un simbolo). Gli atteggiamenti sono generalmente costituiti da quattro componenti: una credenza o un'opinione sull'oggetto di tale atteggiamento, un'emozione o un sentimento nei confronti di tale oggetto, una valutazione (positiva o negativa) dell'oggetto e una tendenza a comportarsi in un determinato modo nei confronti di tale oggetto.

Gli atteggiamenti sono variabili nella loro forza, cioè nella loro stabilità, durata e impatto sul comportamento. Si può fare una distinzione tra atteggiamenti espliciti

e impliciti. Gli atteggiamenti espliciti possono essere accessibili e controllabili in modo consapevole e possono essere espressi verbalmente. Gli atteggiamenti impliciti non sono accessibili, né controllabili in modo consapevole e si esprimono con comportamenti più sottili o celati, quali l'espressione del viso, il linguaggio del corpo e i tempi di reazione. I cambiamenti negli atteggiamenti espliciti possono non tradursi in cambiamenti corrispondenti negli atteggiamenti impliciti. È possibile adottare due o più atteggiamenti diversi nei confronti dello stesso oggetto in situazioni differenti, avere atteggiamenti ambivalenti e, per gli atteggiamenti impliciti ed espliciti nei confronti dello stesso oggetto, provare sentimenti e fare valutazioni contraddittorie.

Autoefficacia

L'autoefficacia è un atteggiamento verso se stessi. Presuppone la convinzione di essere in grado di intraprendere le azioni necessarie per conseguire determinati obiettivi e la fiducia nella propria capacità di comprendere i problemi, di scegliere i mezzi appropriati per adempiere i compiti, di superare gli ostacoli e di provare a cambiare il mondo.

L'autoefficacia è quindi associata alla fiducia nelle proprie capacità. Una scarsa autoefficacia può scoraggiare comportamenti democratici e interculturali anche quando si dispone di un livello elevato di capacità, mentre una sopravvalutazione della propria efficacia può portare a frustrazione e delusione. Un atteggiamento ottimale richiede un grado relativamente elevato di autoefficacia associato a un'alta stima del proprio livello di capacità (valutato realisticamente) che incoraggia le persone a raccogliere nuove sfide e consente loro di agire di fronte a questioni che le preoccupano. L'autoefficacia implica inoltre un senso di fiducia nell'impegno democratico e nella capacità di intraprendere azioni ritenute necessarie per il conseguimento di obiettivi democratici (tra cui, contestare coloro che occupano posizioni di potere e di autorità quando le loro decisioni o azioni sono ritenute inique o ingiuste e chiedere di rendere conto del loro operato) e un senso di fiducia nelle proprie capacità di impegnarsi in un dialogo interculturale con persone percepite aventi riferimenti culturali diversi dai propri.

Cittadinanza

Il termine "cittadinanza" ha due diverse accezioni. Può indicare:

- ▶ lo status giuridico di una persona nei confronti di uno Stato (attestato dal possesso del passaporto);
- ▶ l'esercizio dei diritti e dei doveri di un cittadino in una società democratica (partecipativa).

Un individuo può essere cittadino di uno Stato senza partecipare alla vita pubblica, mentre un individuo che non possiede la cittadinanza (nel senso giuridico del termine) può mostrare cittadinanza attiva partecipando a diverse attività civiche.

Nell'ambito del Quadro, il termine "cittadinanza" designa la partecipazione attiva dei cittadini ai processi democratici e alle istituzioni democratiche esercitando i loro diritti e i loro doveri.

Cittadino

Il termine “cittadino” ha due diversi significati. Può designare:

- ▶ una persona che possiede lo status giuridico oggettivo di cittadinanza di uno Stato come stabilito da leggi e regolamenti di quello Stato; questa condizione è generalmente attestata dal fatto che la persona è titolare di un passaporto di tale Stato;
- ▶ qualsiasi individuo toccato dal processo decisionale politico o civico di un gruppo politico o di una comunità e che sa partecipare ai processi politici e civici in vari modi. Non tutti coloro che sono considerati cittadini in questa accezione più ampia del termine sono cittadini in senso giuridico. Ad esempio, le persone appartenenti alla prima generazione di migranti possono non possedere la cittadinanza giuridica del paese in cui risiedono; tuttavia, pur non potendo votare per le elezioni nazionali, possono partecipare ai processi politici e civici in numerosi altri modi, tra cui le associazioni della comunità, l’adesione a sindacati e alla politica sindacale e a gruppi di pressione (ad es., associazioni antirazziste, per la difesa dei diritti umani o dell’ambiente).

Nell’ambito del Quadro, il termine “cittadini” è utilizzato per indicare tutte le persone interessate alle decisioni democratiche e che possono partecipare ai processi e alle istituzioni democratiche (il termine non si riferisce quindi unicamente alle persone che hanno la cittadinanza legale di un determinato Stato).

Competenza

La competenza è la capacità di mobilitare e utilizzare valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e/o comprensioni pertinenti per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in un determinato contesto. Implica il selezionare, l’attivare, l’organizzare e il coordinare gli insiemi pertinenti di valori, atteggiamenti, conoscenze, comprensioni e abilità e di metterli in pratica attraverso un comportamento appropriato a tali situazioni. Oltre a questo uso globale e olistico del termine “competenza” (al singolare), il termine “competenze” (al plurale) è utilizzato nel Quadro per riferirsi alle risorse individuali specifiche (ossia i valori, gli atteggiamenti, le abilità, le conoscenze e le comprensioni) che sono mobilitate e utilizzate quando si adotta un comportamento competente.

Competenza interculturale

La competenza interculturale è la capacità di mobilitare e utilizzare le risorse psicologiche pertinenti per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide, alle opportunità che si presentano nelle situazioni interculturali. Più precisamente, comporta una combinazione di valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche messa in pratica attraverso le azioni che consentono di:

- ▶ comprendere e rispettare persone percepite aventi riferimenti culturali diversi dai propri;
- ▶ rispondere in modo appropriato, efficace e rispettoso quando si interagisce e si comunica con queste persone;
- ▶ stabilire relazioni positive e costruttive con queste persone.

“Rispettare” significa che una persona considera in modo positivo, apprezza e valorizza l’altro; “appropriato” significa che tutte le persone coinvolte in una determinata situazione apprezzano in ugual modo il fatto che l’interazione si svolge secondo le norme culturali attese; “efficace” significa che tutte le persone coinvolte sono in grado di raggiungere, almeno in parte, i propri obiettivi in tale interazione.

Comprensione critica

La comprensione critica implica la comprensione e l’apprezzamento dei significati e presuppone un certo modo di rapportarsi alle conoscenze. Richiede riflessione sulle conoscenze, analisi critica del loro contenuto e delle loro fonti, confronto con altri punti di vista sullo stesso argomento, capacità di collegare le nuove conoscenze con quelle acquisite precedentemente tramite diverse fonti, collocare le conoscenze in un contesto socio-culturale specifico, relativizzare il loro significato e valutare diverse idee e posizioni basate su una varietà di argomentazioni. La comprensione critica implica quindi una riflessione attiva e una valutazione critica di quello che è stato compreso e interpretato (in contrapposizione a un’interpretazione automatica, consueta e non riflessiva). La comprensione critica è dimostrata dalla capacità non solo di riprodurre le conoscenze, ma anche di applicarle in modo creativo in nuovi contesti.

Conoscenza

La conoscenza è l’insieme di informazioni strutturate e interconnesse che possiede un individuo ed è strettamente legata alla nozione di comprensione. In campo educativo, la conoscenza è considerata come un elemento essenziale del curriculum ed è spesso definita come il contenuto del curriculum; comprende gli elementi fondamentali del sapere che l’umanità ha accumulato nel corso del tempo e che la scuola dovrebbe trasmettere alle nuove generazioni per avanzare nella comprensione del mondo e nel progresso della società umana.

Cultura

La cultura è l’insieme dei tratti spirituali, materiali, intellettuali ed emotivi che contraddistinguono una società o un gruppo sociale e che comprende non solo l’arte e la letteratura, ma anche gli stili di vita, i modi di vivere insieme, i sistemi di valori, le tradizioni e le credenze. Si può stabilire una distinzione tra gli aspetti materiali (oggetti fisici quali alimenti, abbigliamento, abitazioni, beni, attrezzi, prodotti artistici, ecc.), sociali (lingua, religione, leggi, norme, struttura familiare, modelli di lavoro, folclore, icone culturali, ecc.) e soggettivi (conoscenze, credenze, memorie, identità, atteggiamenti, pratiche e valori condivisi) della cultura. Tale insieme di risorse culturali è ripartito in tutto il gruppo sociale e ogni singolo membro del gruppo fa propria e utilizza unicamente una parte delle risorse culturali potenzialmente a sua disposizione. Ciò spiega la variabilità esistente all’interno di ogni gruppo culturale i cui confini possono essere contestati o sfumati.

Secondo questa prospettiva qualsiasi gruppo sociale può avere una cultura e tutte le culture sono dinamiche e cambiano costantemente nel tempo a seguito di fattori interni ed esterni. Tutte le persone appartengono a più gruppi e alle loro culture e

partecipano a diverse costellazioni di culture. Anche i riferimenti culturali sono fluidi e dinamici avendo una forte dimensione soggettiva.

Cultura della democrazia

La democrazia è più della somma delle sue istituzioni. Una democrazia sana dipende in gran parte dallo sviluppo di una cultura civica della democrazia.

L'espressione "cultura della democrazia" enfatizza il fatto che, se la democrazia non può esistere senza istituzioni democratiche e senza leggi, tali istituzioni e leggi non possono funzionare nella pratica se non sono radicate in una cultura della democrazia, ossia in valori, atteggiamenti e pratiche democratiche condivise dai cittadini e dalle istituzioni. Tra le altre cose, questi comprendono l'impegno per il primato del diritto, per i diritti umani e per la sfera pubblica, la convinzione che i conflitti debbano essere risolti in modo pacifico, il riconoscimento e il rispetto della diversità, la volontà di esprimere le proprie opinioni e di ascoltare quelle degli altri, l'impegno a far sì che le decisioni siano prese dalle maggioranze, l'impegno a proteggere le minoranze e i loro diritti e la volontà di impegnarsi in un dialogo superando le divisioni culturali. Inoltre, essi includono la preoccupazione per il benessere sostenibile degli esseri umani e dell'ambiente in cui vivono.

Democrazia

La democrazia è un sistema di governo in cui il potere è esercitato dal popolo o in suo nome. Una delle caratteristiche principali di questo sistema di governo è il fatto che le decisioni sono prese in funzione dell'opinione della maggioranza. In una democrazia, il potere supremo è conferito al popolo ed è esercitato direttamente dal popolo (democrazia diretta) o dai suoi rappresentanti eletti nell'ambito di un sistema elettorale libero (democrazia rappresentativa).

I pilastri della democrazia sono:

- ▶ la sovranità del popolo;
- ▶ il governo basato sul consenso dei cittadini;
- ▶ la regola della maggioranza;
- ▶ i diritti delle minoranze;
- ▶ la garanzia dei diritti umani fondamentali;
- ▶ elezioni libere ed eque;
- ▶ l'uguaglianza davanti alla legge;
- ▶ procedure legali certe;
- ▶ l'esistenza di limiti costituzionali al governo;
- ▶ il pluralismo sociale, economico e politico, compreso il riconoscimento delle organizzazioni indipendenti della società civile;
- ▶ i valori della cooperazione, della concorrenza leale e del compromesso.

Gli attuali livelli democratici vanno ben oltre la democrazia rappresentativa classica, nella quale il ruolo chiave dei cittadini consiste nel delegare tramite il voto ai loro rappresentanti la responsabilità di elaborare e attuare le politiche pubbliche. I livelli

democratici attuali hanno piuttosto la forma della democrazia partecipativa, nella quale le istituzioni pubbliche rispettano i principi del buon governo e i cittadini possono legittimamente partecipare a tutte le fasi del ciclo delle politiche pubbliche.

Descrittore

Un descrittore è una frase che descrive un comportamento osservabile e valutabile di uno studente che dimostrare l'ottenimento o il raggiungimento di un certo livello di padronanza rispetto a una competenza specifica. I descrittori sono formulati in modo positivo e sono indipendenti gli uni dagli altri.

Dialogo interculturale

Il dialogo interculturale è uno scambio aperto di punti di vista, basato sulla comprensione e il rispetto reciproci, tra persone o gruppi che si percepiscono come aventi differenti riferimenti culturali. Richiede la libertà e la capacità di esprimersi, ma anche la volontà e la capacità di ascoltare le opinioni degli altri. Il dialogo interculturale favorisce l'impegno costruttivo che permette di superare le divisioni culturali percepite, riduce l'intolleranza, i pregiudizi e gli stereotipi e rafforza l'integrazione politica, sociale, culturale ed economica e la coesione delle società culturalmente diversificate. Favorisce inoltre l'uguaglianza, la dignità umana e il senso di perseguire obiettivi comuni. Il dialogo interculturale mira a sviluppare una comprensione più profonda delle pratiche e delle visioni del mondo diverse, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di fare delle scelte), a consentire la crescita e la trasformazione personale e a promuovere il rispetto per l'altro.

Il dialogo interculturale può essere un processo difficile, come quando i partecipanti si percepiscono reciprocamente rappresentanti di culture che hanno relazioni conflittuali (ad es., a causa di un conflitto armato del passato o ancora in corso) o quando un partecipante ritiene che il suo gruppo culturale abbia subito gravi sofferenze da parte di un altro gruppo a cui percepisce appartenga l'interlocutore (ad es., una palese discriminazione, uno sfruttamento materiale o un genocidio). In tali circostanze, il dialogo interculturale può rivelarsi estremamente difficile, richiedere un livello alto di competenza interculturale e una notevole sensibilità emotiva e sociale, un deciso impegno e coraggio, nonché perseveranza.

Disposizione

Una disposizione è un'organizzazione durevole di fattori psicologici interni che si esprime sotto forma di una tendenza stabile e coerente a esibire particolari schemi di pensiero, sentimento o comportamento in un'ampia gamma di circostanze, senza coercizione esterna o compensi intrinseci. Occorre distinguere le disposizioni dalle capacità. Ad esempio, le persone possono essere in grado di elaborare delle argomentazioni contrarie alle loro proprie posizioni su una determinata questione quando viene chiesto loro di farlo (ne hanno la capacità), ma generalmente tendono a non farlo (non hanno la disposizione). Allo stesso modo, possono disporre delle abilità, delle conoscenze e delle comprensioni necessarie per adottare un tipo di comportamento particolare, ma non hanno la disposizione a utilizzarle.

Una disposizione è quindi un insieme di preferenze e di intenzioni accompagnate da una serie di capacità che consentono di percepirlo in modo particolare. Le disposizioni non sono incluse nel Quadro, poiché sono considerate implicite nella definizione di competenza che sottende tutto il modello (ossia la mobilitazione e l'utilizzo di competenze attraverso un comportamento). Se una persona non mobilita e non utilizza tali competenze (ossia non ha alcuna disposizione a farne uso nel suo comportamento) non può essere considerata competente. In altri termini, il fatto di avere la disposizione a utilizzare le proprie competenze nel comportamento è intrinseco nella nozione stessa di competenza: non c'è competenza senza tale disposizione.

Educazione ai diritti umani (EDU)

L'educazione ai diritti umani è l'educazione, la formazione, la presa di coscienza, l'informazione, le pratiche e le attività che mirano, dotando gli studenti di conoscenze, abilità e comprensione e sviluppando i loro atteggiamenti e i loro comportamenti, a renderli capaci di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali. L'educazione ai diritti umani coinvolge tre dimensioni:

- ▶ l'apprendimento sui diritti umani, ossia la conoscenza dei diritti umani, che cosa sono e come sono salvaguardati o tutelati;
- ▶ l'apprendimento attraverso i diritti umani, ossia il riconoscimento che il contesto nel quale sono insegnati i diritti umani e il modo in cui tale insegnamento è organizzato e impartito devono essere coerenti con i valori dei diritti umani (ad es., partecipazione, libertà di pensiero e di espressione) e che, nell'educazione ai diritti umani, il processo di apprendimento è tanto importante quanto il contenuto;
- ▶ l'apprendimento per i diritti umani, ossia lo sviluppo di abilità, atteggiamenti e valori che consentono agli studenti di mettere in pratica i valori relativi ai diritti umani nelle loro vite e di agire per promuovere e difendere i diritti umani, da soli o insieme ad altre persone.

Educazione alla cittadinanza democratica (ECD)

L'educazione alla cittadinanza democratica è l'educazione, la formazione, la presa di coscienza, l'informazione, le pratiche e le attività che mirano, dotando gli studenti di conoscenze, abilità e comprensione e sviluppando i loro atteggiamenti e i loro comportamenti, a renderli capaci di esercitare e difendere i loro diritti e i loro doveri democratici nella società, di apprezzare le diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e il primato del diritto.

Dal momento che la cittadinanza democratica non si limita allo status giuridico del cittadino e al diritto di voto che è conferito da tale status, l'educazione alla cittadinanza democratica comprende tutti gli aspetti della vita in una società democratica e riguarda quindi una vasta gamma di argomenti come lo sviluppo sostenibile, la partecipazione alla vita della società delle persone con disabilità, l'integrazione di una prospettiva di genere, la prevenzione del terrorismo e molti altri.

Educazione formale

L'educazione formale si riferisce al sistema strutturato di educazione e di formazione che inizia con la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e prosegue nelle scuole secondarie fino all'università; è generalmente impartita presso istituti di istruzione generale o professionale ed è certificata da un diploma.

Educazione informale

L'educazione informale è il processo lungo tutta la vita nel corso del quale ogni individuo acquisisce atteggiamenti, valori, abilità e conoscenze grazie agli apporti e alle risorse di natura educativa presenti nel proprio ambiente e all'esperienza quotidiana (famiglia, gruppi di coetanei, vicini, occasioni di incontri, biblioteche, mass media, media online, lavoro, svaghi, ecc.).

Educazione non formale

L'educazione non formale si riferisce a ogni programma educativo progettato per migliorare un ventaglio di abilità e di competenze al di fuori del contesto dell'educazione formale.

Empatia

L'empatia è l'insieme delle abilità richieste per comprendere i pensieri, le credenze e i sentimenti degli altri e rapportarsi a essi e vedere il mondo secondo le loro prospettive. L'empatia implica la capacità di uscire dalla propria cornice di riferimento psicologico (cioè decentrarsi dalla propria prospettiva) e la capacità di apprendere e comprendere, utilizzando la propria immaginazione, la cornice di riferimento psicologico e il punto di vista dell'altro. Questa competenza è fondamentale per immaginare i riferimenti culturali, le visioni del mondo, le credenze, gli interessi, le emozioni, i desideri e i bisogni di altre persone.

Nel modello di competenze per una cultura della democrazia, l'empatia è dunque considerata un'abilità, sebbene nel linguaggio quotidiano o scientifico possa avere anche altri significati (ad es., può riferirsi al "contagio emotivo", quando una persona "afferra" e condivide le emozioni di un altro). Si distinguono tre forme di empatia:

- ▶ Assunzione di prospettiva cognitiva, ossia la capacità di apprendere e comprendere le percezioni, i pensieri e le credenze delle altre persone.
- ▶ Assunzione di prospettiva affettiva, ossia la capacità di apprendere e comprendere le emozioni, i sentimenti e i bisogni delle altre persone.
- ▶ "Simpatia", talvolta chiamata "empatia compassionevole" o "considerazione empatica", ossia la capacità di provare sentimenti di compassione e di interesse nei confronti di altre persone sulla base della percezione del loro stato cognitivo o affettivo o della loro situazione o condizione materiale.

Etnocentrismo

L'etnocentrismo è la visione delle cose attraverso il prisma della propria cultura, considerata come il centro di tutto, mentre tutte le altre culture sono valutate e classificate rispetto ad essa. Può anche essere considerato un pregiudizio che si

traduce nel pensare che il proprio gruppo sia superiore agli altri. Si distinguono tre forme di etnocentrismo:

- ▶ **Negazione:** l'incapacità o il rifiuto di comprendere cognitivamente la differenza culturale che comporta osservazioni ingenuie o ignoranti riguardo altre culture.
- ▶ **Difesa:** il riconoscimento della differenza culturale associato a una valutazione negativa delle diversità rispetto alla propria cultura, valutazione tanto più negativa quanto più sono importanti le differenze; tale forma di etnocentrismo è caratterizzato da un pensiero dualistico "noi vs. loro".
- ▶ **Minimizzazione della differenza:** il riconoscimento e l'accettazione delle differenze culturali superficiali e la convinzione che tutti gli esseri umani siano essenzialmente uguali sottolineando le somiglianze tra le persone e il carattere comune dei valori fondamentali, ma definendo la base di questo carattere in termini etnocentrici (tutti sono essenzialmente come "noi").

Multiprospettività

La multiprospettività è l'analisi e la presentazione di situazioni, eventi, pratiche, documenti, rappresentazioni mediatiche, società e culture che considera molteplici punti di vista oltre al proprio. Presuppone:

- ▶ Il riconoscimento che tutti, noi compresi, abbiamo punti di vista parziali o prevenuti determinati dal bagaglio culturale, educativo e dalle origini familiari, dalla storia personale, dalla personalità e dai processi cognitivi e affettivi.
- ▶ Il riconoscimento che i punti di vista degli altri possono essere tanto validi quanto i propri se esaminati dalla loro prospettiva culturale e dalle loro posizioni personali.
- ▶ La volontà e la capacità di adottare il punto di vista psicologico di altre persone nel tentativo di vedere il mondo come loro (questa abilità è l'assunzione di prospettiva che è un aspetto dell'empatia).

Obiettivo di apprendimento

Un obiettivo di apprendimento è una descrizione che definisce ciò che ci si aspetta che uno studente conosca, comprenda e/o sappia dimostrare dopo aver completato un percorso di apprendimento.

Plurilinguismo

Il plurilinguismo è la capacità di un individuo di usare più lingue in modo ricettivo e/o produttivo, indipendentemente dal suo livello di competenza in ciascuna di esse.

Responsabilità

La responsabilità è un atteggiamento nei confronti delle proprie azioni. Implica di essere riflessivi sulle proprie azioni, di formulare intenzioni su come agire in modo moralmente appropriato, di compiere tali azioni in modo consapevole e di considerarsi responsabile dei risultati di esse.

La responsabilità entra in gioco quando una persona ha l'obbligo morale di agire in un certo modo e merita elogi o critiche per avere agito, oppure, al contrario, per

avere omesso di agire, in un determinato modo. La responsabilità può richiedere coraggio nella misura in cui l'adozione di una posizione di principio può comportare di agire da soli, di agire contro le norme di una comunità o di contestare una decisione collettiva ritenuta sbagliata. Di conseguenza, possono talvolta sorgere tensioni tra il senso civico (inteso come solidarietà e lealtà verso gli altri) e la responsabilità morale. La responsabilità nei confronti delle proprie azioni implica dunque di prendere delle decisioni sulle azioni da compiere (il che talvolta può consistere nel non agire) a seconda delle circostanze.

Rispetto

Il rispetto è un atteggiamento nei confronti di qualcuno o di qualcosa (ad es., una persona, una credenza, un simbolo, un principio, una pratica) che si ritiene abbia una certa importanza o un certo valore o pregio che merita una considerazione positiva e una stima. A seconda della natura dell'oggetto rispettato, il rispetto può assumere varie forme (il rispetto di una regola scolastica/istituzionale si manifesterà ad esempio diversamente dal rispetto nei confronti della saggezza di un anziano o dal rispetto della natura). Un tipo di rispetto che è particolarmente importante nella cultura della democrazia è il rispetto nei confronti di persone che sono percepite come aventi credenze, opinioni, pratiche o riferimenti culturali diversi dai propri. Tale rispetto non richiede di essere d'accordo con quanto viene rispettato, di adottarlo o di aderirvi: si tratta al contrario di un atteggiamento che implica un apprezzamento positivo dell'altro, pur riconoscendo le differenze che esistono tra sé e l'altro. Il rispetto è necessario per facilitare sia l'interazione democratica che il dialogo interculturale fra le persone. Occorre tuttavia notare che sono necessari dei limiti al rispetto – ad esempio non si dovrebbero rispettare le credenze e le opinioni o gli stili di vita e le pratiche che minano o violano la dignità, i diritti umani o le libertà altrui.

Il rispetto implica pertanto:

- ▶ Una considerazione positiva e stima di una persona o di qualcosa derivanti dall'idea che tale persona o tale cosa ha un'importanza, un valore o un pregio intrinseci.
- ▶ Una considerazione positiva e stima degli altri in quanto esseri umani, indipendentemente dai loro riferimenti culturali, credenze e opinioni, stili di vita o pratiche.
- ▶ Una considerazione positiva e una stima delle credenze, delle opinioni, degli stili di vita e delle pratiche degli altri, purché non minino o violino la dignità, i diritti umani o le libertà altrui.

Senso civico

Il senso civico è un atteggiamento nei confronti di altre persone, al di là della famiglia e degli amici. Comporta un senso di appartenenza a un gruppo o a una comunità, la consapevolezza delle altre persone che fanno parte del gruppo e degli effetti che le proprie azioni possono avere su queste persone, un senso di solidarietà con le persone che fanno parte del gruppo e un senso di dovere civico verso il gruppo. Tra i gruppi o le comunità verso i quali si può esercitare il senso civico figurano le persone che vivono in una determinata area geografica (ad es., un quartiere, una

città, un paese, un gruppo di paesi quali l'Europa o l'Africa, o persino tutto il mondo nel caso della "comunità globale"), i gruppi etnici, religiosi, di svago o qualsiasi altro tipo di gruppo sociale o culturale nei confronti del quale l'individuo prova un senso di appartenenza. Ogni persona appartiene a molteplici gruppi e può provare un senso civico nei confronti di numerosi di questi gruppi.

Le società democratiche hanno bisogno di essere costituite da persone con spirito comunitario che si interessano al benessere della comunità. L'interesse e la fiducia reciproci, associati a obiettivi condivisi e a una varietà di risorse, portano alla partecipazione e all'impegno. Quando le persone hanno la sensazione che esistono problematiche che vanno oltre il loro interesse personale immediato, si impegnano nella vita sociale. Esiste una differenza tra il senso civico nelle società democratiche moderne e i "doveri civici" imposti nei regimi totalitari (le persone dotate di senso civico pensano e agiscono conformemente alle proprie convinzioni e decisioni genuine) o la preoccupazione del bene comune nelle società collettiviste (le persone con senso civico non rinunciano ai propri interessi a vantaggio di quelli della comunità, ma agiscono insieme ad altri individui a favore di interessi generali e comuni).

Tolleranza

La tolleranza può essere considerata come un fenomeno sociale oppure come un atteggiamento personale dell'individuo. In quanto atteggiamento personale, può essere definita in tre modi:

- ▶ Come il contrario dell'intolleranza, ossia come un'accettazione e un'apertura, senza imporre i propri punti di vista o le proprie pratiche agli altri.
- ▶ In senso etimologico, dal termine latino "*tolerare*"; come il fatto di "sopportare" qualcosa che non piace o addirittura che si odia. Implica quindi, in questo senso, un atteggiamento di disprezzo o un rapporto non equilibrato tra un individuo che tollera e un altro che è tollerato.
- ▶ Come elemento di comprensione utile per conciliare, a livello individuale, la credenza nel pari valore e nella pari dignità di tutti gli esseri umani, da un lato, e il profondo disaccordo che si può avere nei confronti di certi valori, credenze o pratiche, dall'altro lato. Da questo punto di vista la tolleranza è definita come un atteggiamento giusto e obiettivo verso coloro le cui opinioni e pratiche sono divergenti dalle proprie e si basa sull'impegno a rispettare la dignità umana.

In questo terzo senso, la tolleranza presuppone necessariamente che vengano riunite le tre condizioni seguenti:

- ▶ Una condizione preliminare: una situazione che implica un dissenso o un conflitto con un'altra persona.
- ▶ Una procedura: un impegno a evitare ogni tipo di violenza, ricercando mezzi pacifici di risoluzione delle divergenze o ad accettare/sopportare il conflitto.
- ▶ Un'intenzione: la decisione di ricercare una soluzione pacifica o di sopportare il conflitto basata sulla valorizzazione dei diritti altrui e della dignità umana.

Non si dovrebbe tuttavia essere tolleranti in certe situazioni. Ad esempio, non si deve tollerare il razzismo. Questo terzo approccio basato sul rispetto della dignità di tutti

gli esseri umani e sulla loro uguaglianza fondamentale in materia di diritti umani è integrato nella definizione del rispetto adottata nel Quadro.

Tolleranza dell'ambiguità

La tolleranza dell'ambiguità è un atteggiamento nei confronti di situazioni percepite come incerte e soggette a molteplici interpretazioni contraddittorie. Le persone che dispongono di un alto livello di tolleranza dell'ambiguità valutano questi tipi di oggetti, eventi e situazioni in modo positivo e li affrontano in modo costruttivo, mentre le persone che hanno uno scarso livello di tolleranza dell'ambiguità adottano un punto di vista unico e rigido di fronte a situazioni e problematiche ambigue e sono inflessibili nel loro modo di pensare il mondo.

Valore

Un valore è una credenza rispetto a un obiettivo desiderabile che motiva l'azione e rappresenta un principio guida nella vita in numerose situazioni. I valori hanno un carattere prescrittivo e normativo riguardo a quello che dovrebbe essere fatto o pensato. I valori forniscono standard o criteri utili per: fare valutazioni; giustificare opinioni, atteggiamenti e comportamenti; pianificare il proprio comportamento decidendo tra più opzioni; tentare di influenzare gli altri e di presentare se stessi agli altri. I valori sono legati alle emozioni in quanto, se sono attivati, sono motivati da sentimenti. Forniscono inoltre delle strutture intorno alle quali si organizzano atteggiamenti più specifici. Influenzano gli atteggiamenti e, valutando i valori delle persone, si possono predire atteggiamenti e comportamenti. Le persone organizzano gerarchicamente i propri valori secondo la loro importanza relativa che cambia spesso nel corso della vita. A livello psicologico individuale, i valori sono rappresentazioni sociali interiorizzate o credenze morali a cui le persone fanno appello come ragioni fondamentali per giustificare le proprie azioni. Tuttavia i valori non sono semplicemente dei tratti individuali, ma esprimono un consenso sociale su ciò che è giusto, buono o da sostenere. Sono dei codici o dei principi generali che guidano l'azione e non delle azioni in sé o delle liste di controllo specifiche di quello che si deve fare e in quale situazione. I valori sottendono le sanzioni o le gratificazioni legate a certe scelte di comportamento. Un sistema di valori definisce che cosa si attende e si auspica, che cosa è richiesto e che cosa è proibito.



Ulteriori riferimenti bibliografici

Audigier F. (2000), *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

Ayton-Shenker D. (1995), *The challenge of human rights and cultural diversity*, United Nations Department of Public Information, DPI/1627/HR, New York.

Bandura A. (1994), "Self-efficacy", in Ramachaudran V. S. (a cura di), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4), Academic Press, New York.

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

Barrett M. (a cura di) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Barrett M. e Zani B. (a cura di) (2015), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives*, Routledge, Londra.

Barrett M. et al. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

Beacco J.-C. et al. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

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

Boix Mansilla V. e Jackson A. (2011), *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*, Asia Society, New York, disponibile al seguente indirizzo: <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>, consultato il 14 dicembre 2017.

Brady D., Verba S. e Schlozman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", *American Political Science Review* Vol. 89, No. 2, pp. 271-94.

Brander P. et al. (2012), *Compass: manual for human rights education with young people*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/en/web/compass, consultato il 14 dicembre 2017.

Brander P. et al. (2016), *Education pack "All different – all equal": ideas, resources, methods and activities for non-formal intercultural education with young people and adults* (3a edizione), Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. e Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: <https://rm.coe.int/16802f726a>, consultato il 14 dicembre 2017.

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

Byram M. et al. (2009), *Autobiografia degli incontri interculturali*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/t/dg4/autobiography/, consultato il 14 dicembre 2017.

Byram M. et al. (a cura di) (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, disponibile al seguente indirizzo: <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>, consultato il 14 dicembre 2017.

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

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

Coste D. and Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools*, Language Policy Unit, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

Consiglio d'Europa (1950), *Convenzione europea dei diritti dell'uomo*, Corte europea dei diritti dell'uomo, Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: https://www.echr.coe.int/documents/convention_ita.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

Consiglio d'Europa (2007), *Raccomandazione CM/Rec(2007)6 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla responsabilità pubblica per l'istruzione superiore e la ricerca*, Strasburgo, Comitato dei Ministri, Consiglio d'Europa, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5dae, consultato il 14 dicembre 2017.

Consiglio d'Europa (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità"*, Comitato dei Ministri, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

Consiglio d'Europa (2010), *Consiglio d'Europa, Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, Raccomandazione CM/Rec(2010)7 e memorandum esplicativo*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: <https://rm.coe.int/16803034e3>, consultato il 14 dicembre 2017.

Consiglio d'Europa (2011), *Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe, Rapporto del Gruppo di eminenti personalità del Consiglio d'Europa*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/KYIV%20WEBSITE/Report%20on%20diversity.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

Consiglio d'Europa (2012), *Raccomandazione CM/Rec(2012)13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri per garantire un'istruzione di qualità*, Comitato dei Ministri, Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CMRec2012-13_quality_EN.doc, consultato il 14 dicembre 2017.

Consiglio d'Europa (2014), *Raccomandazione CM/Rec(2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella/e lingua/e di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico*, Comitato dei Ministri, Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CM-Recom-LangScol-2014_EN.doc, consultato il 14 dicembre 2017.

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

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

Dillon R. S. (2014), "Respect", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, disponibile al seguente indirizzo: <http://plato.stanford.edu/entries/respect/>, consultato il 14 dicembre 2017.

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

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

Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, disponibile al seguente indirizzo: <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility/>, consultato il 14 dicembre 2017.

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

Flowers N. et al. (2009), *Compasito: Manuale per l'educazione ai diritti umani per i bambini* (2a ed.), Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

Furnham A. e Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology* Vol. 4, No. 9, pp. 717-28.

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

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

Jackson R. (2014), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile al seguente indirizzo: <https://rm.coe.int/16806cd2f5>, consultato il 14 dicembre 2017.

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

Kennedy D., Hyland A. e Ryan N. (2007), "Writing and using learning outcomes: a practical guide", in Froment E. et al. (a cura di), *EUA Bologna handbook – Making Bologna work*, Article C 3.4-1, Raabe Verlag, Berlin.

Klein M. (1995), "Responsibility", in Honderich T. (a cura di), *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, No. 4, pp. 506-22.

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, disponibile al seguente indirizzo: www.aacu.org/sites/default/files/files/Crucible_508F.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

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

North B. e Schneider G. (1998), "Scaling descriptors for language proficiency scales", *Language Testing* Vol. 15, No. 2, pp. 217-63.

Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa (2010), *Global education guidelines: a handbook for educators to understand and implement global education*, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, Lisbona, disponibile al seguente indirizzo: www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

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

OSCE/ODIHR (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Varsavia, disponibile al seguente indirizzo: www.osce.org/odihr/93969, consultato il 14 dicembre 2017.

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

Pettigrew T. F. e Tropp L. R. (2006), "A meta-analytic test of intergroup contact theory", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, No. 5, pp. 751-83.

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. e Salganik L. H. (a cura di) (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe e Huber, Gottingen.

Schwartz S. H. (1992), "Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries", in Zanna M. (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology* Vol. 25, pp. 1-65, Academic Press, New York.

Schwartz S. H. (2006), "Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications", *Revue française de sociologie* Vol. 42, 249-88.

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

Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, UNESCO, Consiglio d'Europa, OSCE/ODIHR e Organizzazione degli Stati americani, Parigi, Strasburgo, Varsavia e Washington, DC, disponibile al seguente indirizzo: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234386e.pdf>, consultato il 14 dicembre 2017.

UNESCO (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*, UNESCO, Parigi, disponibile al seguente indirizzo: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>, consultato il 14 dicembre 2017.

UNESCO (2014), *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO, Parigi, disponibile al seguente indirizzo: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>, consultato il 14 dicembre 2017.

Nazioni Unite (1948), *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, Assemblea generale delle Nazioni Unite, New York, disponibile al seguente indirizzo: www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/, consultato il 14 dicembre 2017.

Nazioni Unite (2015), *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, disponibile al seguente indirizzo: www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf, consultato il 14 dicembre 2017.

Verba S., Schlozman K. L. and 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 Agenti di vendita delle pubblicazioni del Consiglio d'Europa

BELGIUM/BELGIQUE

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

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

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

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

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

GAD
Vimmelskafte 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

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

Please contact directly /
Merci de contacter directement Council of
Europe Publishing Editions 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

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a. Stadiou 28
GR-105 64 ATHINA
Tel.: + 30 210 32 55 321
Fax: + 30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr http://www.
kauffmann.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: + 36 1 329 2170
Fax: + 36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1 IT-50125 FIRENZE
Tel.: + 39 0556 483215
Fax: + 39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NORWAY/NORVÈGE

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

Ars Polona JSC
25 Obrocnaw 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

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

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

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

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

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

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
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

Modello di competenze per una cultura della democrazia

