

23

Cd

cuadernos de
ética
en clave cotidiana

EL EDUCADOR
COSMOPOLITA
GLOBAL:
pedagogías, valores y
competencias profesionales

Luis Aranguren Gonzalo
César García-Rincón de Castro



cuadernos de
ética
en clave cotidiana

**EL EDUCADOR
COSMOPOLITA GLOBAL:
PEDAGOGÍAS, VALORES
Y COMPETENCIAS PROFESIONALES**

LUIS ARANGUREN GONZALO
CÉSAR GARCÍA-RINCÓN DE CASTRO



Fundación Europea para el
Estudio y Reflexión Ética



Editorial Perpetuo Socorro
Covarrubias, 19. 28010 Madrid

COORDINADOR DE
“CUADERNOS DE ÉTICA EN CLAVE COTIDIANA”

— *Enrique Lluch Frechina.*

Profesor en la Universidad CEU Cardenal Herrera

CONSEJO ASESOR

— *Rafael Junquera de Estéfani.*

Facultad Derecho UNED (España).

— *Antonio Fuertes Ortiz de Urbina.*

Investigador médico (España).

— *Luis Mesa Castilla.*

Institución Juan XXIII de Granada (España).

— *Marta Iglesias López.*

Asociación para la Solidaridad (España).

— *P. José Samuel Torres Tangua.*

Rector de la Fundación Universitaria San Alfonso
(Colombia).

— *José Luis Pareja.*

Director Centro Residencial para Personas Mayores
Nuestra Señora del Perpetuo Socorro.

DIRECCIÓN – REDACCIÓN – ADMINISTRACIÓN

— *Fundación Europea para el Estudio y Reflexión Ética*

C/ Félix Boix, 13

28036 Madrid (España)

www.funderetica.org | fundraising@funderetica.org

ISBN: 978-84-284-0866-0

DEPÓSITO LEGAL: M-12237-2024

ISSN: 2341-0388

*A nuestro amigo, compañero y maestro Miguel Ardanaz,
prototipo del educador global que trabajó por un mundo
donde caben muchos mundos;
artesano de la competencia utópica como aprendizaje
que vincula la visión global,
la interdependencia y el pensamiento crítico-propositivo;
acompañante de sueños y colores que se anclan en la
realidad de nuestra diversidad.*



ÍNDICE

Presentación	7
1. Identidad Cosmopolita Global y perfil del educador: pedagogías, necesidades, valores, y ética profesional .	13
2. Creo, luego educo. Las creencias docentes y su importancia para el desempeño y vocación profesional	46
3. Competencias e indicadores profesionales del Educador Cosmopolita Global: un perfil necesario ...	71
Bibliografía	85



1. Presentación

La reflexión acerca del perfil de educador humanista y prosocial, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal, no es nueva, pero sí lo es una reflexión en un contexto actual de propuestas educativas innovadoras y competenciales en lo que llamamos Educación para el Desarrollo Humano, así como en un contexto de modernidad líquida, como diría Zygmunt Bauman, en un mundo cada vez más globalizado y cada vez más cosmopolita y mestizo también. En todo caso, los autores Luis Aranguren y César García-Rincón, con amplia trayectoria en proyectos pedagógicos y educativos a nivel nacional e internacional, tanto en el ámbito formal como en el no formal, y con un marcado acento social y prosocial, han creído necesario actualizar esta reflexión sobre el perfil de docente humanista en la coyuntura histórica que nos toca vivir ahora, desde las nuevas propuestas de innovación pedagógica, nuevos modos de aprender y enseñar, así como sistematizar una nueva competencia docente, con sus indicadores profesionales, que ayude a los educadores/as, así como a las instituciones educativas, a mejorar sus prácticas educativas, tomar decisiones alineadas con sus filosofías y proyectos pedagógicos y responder mejor a la misión de construir un mundo más justo, solidario, ecológico y humano en definitiva.

La tarea educativa es humanizadora por sí misma, debería serlo más allá de la propia disciplina o materia, y por ello tiene un importante fondo ético y de valores que hemos querido destacar en el primer apartado. Hoy más que nunca, ser educador/a, tanto formal como no formal, implica, como nos recuerda el Papa Francisco en su carta sobre la acogida a los migrantes y refugiados, conjugar bien estos cuatro verbos en los espacios y tiempos pedagógicos: acoger, proteger, promover e integrar.

Los educadores y educadoras son seres humanos que trabajan con otros y para otros seres humanos, no son máquinas expositivas de contenidos, o de realización de dinámicas de grupo. Su referente ético para los estudiantes viene dado más por su modo de ser y estar en los espacios educativos, su ejemplaridad, que por su modo de hacer las tareas de enseñanza-aprendizaje. Como tales, tienen motivaciones, situaciones personales, necesidades, emociones, creencias, y con todo este equipaje psicológico actúan y son en el terreno educativo. Por ello, nos parece importante recalcar el necesario auto-conocimiento personal, así como el buen equilibrio y ajuste psico-social. Ser educador no es sólo dominar un conjunto de técnicas pedagógicas, es también conducirse desde una sana interioridad mental y emocional, que debe chequearse y actualizarse cada cierto tiempo.

Dedicamos un capítulo a las creencias docentes, ya que las mismas, entendidas como un conjunto de valores, modos de ver la vida y lo humano, verdades aceptadas y asumidas, principios de acción, etc., pivotan entre la *identidad personal* y las *competencias profesionales* de los docentes: si dichas creencias son funcionales y adecuadas fortalecen la acción educativa y el auto-concepto profesional, pero si son limitantes, erróneas o disfuncionales, crean verdaderos conflictos de identidad y desempeño profesional en la docencia. Como han puesto de relieve varias investigaciones, las creencias docentes determinan cómo se educa, qué contenidos parecen más relevantes que otros, cómo se interpreta el currículo, qué se piensa del mundo y de uno mismo como educador en el mundo, la fe que ponemos en el éxito de los estudiantes, etc. Hay por tanto en las creencias docentes, una clave importante desde la psicología, para impregnar al hecho educativo de un carácter más humanista, a partir de dos ejercicios que proponemos en el mencionado apartado sobre las creencias docentes: 1) identificar nuestras creencias disfuncionales o irracionales respecto del hecho educativo y todas sus dimensiones, y 2) construir un credo común con el resto del equipo de educadores que comparten un mismo proyecto educativo.

El apartado tres aterriza los dos apartados primeros en una propuesta concreta descriptiva de la Identidad Cosmopolita Global (ICG) de los y las docentes. Para ello utilizamos las mismas dimensiones que en su día se definieron para el proyecto de ICG en los estudiantes, pero en este caso, los indicadores de cada dimensión son para socializar, entrenar y evaluar el desempeño profesional docente en dicha competencia. Tal y como pudimos comprobar en el proyecto de ICG dirigido a los estudiantes de los centros educativos Compañía de María en todo el mundo, las 4 dimensiones de esta competencia, si bien nacen del proyecto educativo Compañía de María, han sido y están siendo aprovechadas por otras redes de centros educativos dada su universalidad: *diversidad-inclusividad, solidaridad-justicia, utopía-historicidad, identidad reflexividad*. Del mismo modo, pensamos que esta propuesta competencial para el desarrollo profesional docente, goza de universalidad desde una concepción humanista actualizada de la educación, más allá del proyecto educativo Compañía de María. En la actualidad, en 2023-2024, César García-Rincón de Castro continúa formando a docentes de diversas instituciones educativas en Identidad Cosmopolita Global en el Centro Universitario La Salle (Aravaca – Madrid), en un Experto Universitario en Educación de la Interioridad, y en concreto en su módulo-itinerario “*Construir la unidad con los*

*demás y con el mundo. La EI como matriz de una ética samaritana*¹.

Por todo ello, y dada la importancia y novedad de esta competencia docente, hemos querido optar por una herramienta sencilla antes que compleja, integrable antes que exclusiva o marginal, y también flexible y adaptable a varios contextos educativos antes que rígida y monolítica. Conocedores de la realidad de los centros y proyectos educativos, inmersos ahora en importantes cambios y actualizaciones pedagógicas, y sabedores de las dificultades que suponen la puesta en marcha con éxito de las competencias profesionales mediante procesos de coaching pedagógico docente, creemos que nuestra propuesta está no sólo bien fundamentada, sino también bien medida y dimensionada para integrarla con éxito en procesos de formación, selección y evaluación del desempeño profesional docente.

Dada la importancia y novedad de esta competencia docente, hemos querido optar por una herramienta sencilla antes que compleja.

1 Más información sobre el Experto Universitario en Educación de la Interioridad del Centro Universitario La Salle: <https://www.lasallecentrouniversitario.es/experto-en-educacion-de-la-interioridad/>



1. Identidad Cosmopolita Global y perfil del educador: pedagogías, necesidades, valores, y ética profesional

Luis Aranguren Gonzalo

Las migraciones y los desplazamientos humanos forzosos forman parte de nuestro paisaje cotidiano, y la diversidad es el gran dato de la realidad compleja que vivimos. Ambas realidades pueden entenderse también como *bienes comunes* de capital importancia en este siglo XXI que habitamos. Migraciones y diversidad no son problemas; son oportunidades de humanidad en un planeta desnortado y deshumanizado. En este escenario, que marca los inicios de una nueva época global, hemos hecho una clara apuesta por la educación en un tipo de identidad personal y colectiva acorde con estos nuevos tiempos. Desde hace años trabajamos en favorecer la creación de una *identidad cosmopolita global*².

Migraciones y diversidad no son problemas; son oportunidades de humanidad en un planeta desnortado y deshumanizado.

Esta identidad se construye en dos direcciones complementarias:

- El *arraigo cordial* a las propias raíces culturales, religiosas y geográficas de cada cual. Sentirse y pertenecer a un lugar determi-

² GARCÍA-RINCÓN, C. Coord. (2016) *Identidad cosmopolita global*, PPC, Madrid.

El mestizaje no es pérdida sino ganancia de un nuevo nivel de conciencia de pertenencia y de convivencia.

nado es una forma de reconocimiento existencial fundamental. “Soy de un lugar y lo expreso”. Pero arraigo no es apego, ni mucho menos fijación en que ese modo particular de sentir es el que debe universalizarse para todos, o que los que no participen de ese arraigo deban ser expulsados o no aceptados.

- *La identidad compartida.* El arraigo positivo tiende a vivirse en complementariedad con otros arraigos diferentes, pero que ambos tienden a la convivencia en común. Católicos y musulmanes pueden generar espacios comunes de diálogo, de celebración y de trabajo compartido; españoles y senegaleses pueden convivir respetándose mutuamente, colombianos y marroquíes pueden bailar al son de una música de Bangla Desh. El mestizaje no es pérdida sino ganancia de un nuevo nivel de conciencia de pertenencia y de convivencia.

1.1 ¿Identidad o identificación?

Vivimos inmersos en el juego de las identidades. Identidad cosmopolita global no es una identidad más que escribimos en un papel. Es más, el problema de la identidad, en estos momentos, no se traduce en formulaciones teóricas. Más bien se acomoda en los lugares por donde transcurre la vida corriente de determinada gente. El problema antropológico y psicológico básico consiste en responder a preguntas tales como: cuál es mi lugar en el mundo, en qué espacios me reconozco como persona, con quién me relaciono. Más que de identidad cabe hablar, en última instancia, de identificación. Identificación con una lengua, una cultura, una tierra concreta e identificación simultánea con la humanidad, que no está lejos, sino que es la que está a tu lado y pertenece a otra cultura o a otro país o a otra religión. En tanto que seres humanos compartimos una identidad cosmopolita que nos hace habitantes de la frontera, pero una frontera comprendida como espacio de encuentro y de convivencia. Esa identidad no está escrita en ningún documento; más bien se trata de una práctica por venir.

En tanto que seres humanos compartimos una identidad cosmopolita que nos hace habitantes de la frontera, pero una frontera comprendida como espacio de encuentro y de convivencia.

La identidad, en muchas ocasiones, se ha vinculado al contenido de un documento escrito que hay que creer, como si fuese doctrina segura. Casi adquiere el sentido de norma que es preciso seguir

Toda identidad particular, sea religiosa, política, sexual, étnica o cultural, si no dialoga con su entorno, tiende a encerrarse en una especie de castillo medieval.

o cumplir. En la esfera religiosa muchas veces se ha fomentado ese tipo de identidad. Toda identidad particular, sea religiosa, política, sexual, étnica o cultural, si no dialoga con su entorno, tiende a encerrarse en una especie de castillo medieval. Entonces, la identidad se vuelve defensiva, y juzga al otro diferente como atacante de su identidad particular.

La identificación, por el contrario, se mece en el terreno de las prácticas de saludo al extraño, de acogida al extranjero, de taller cooperativo entre alumnos de diversas nacionalidades.

La identificación, por el contrario, se mece en el terreno de las prácticas de saludo al extraño, de acogida al extranjero, de juego con el discapacitado, de taller cooperativo entre alumnos de diversas nacionalidades, de acogida al transexual. De este modo, la identidad cosmopolita será el precipitado paulatino de unas prácticas que se convierten en experiencia vital cuando se reflexionan en grupo y se sacan consecuencias de este modo de proceder. Así nace una identidad vivida antes que formulada. Es la identificación³. Y en ese sentido, la identificación se explicita en proyectos de futuro basados en valores estimados que merecen la pena ser realizados. La identificación abre la puerta al acondicionamiento de la casa común como casa de todos en virtud de los valores que seamos capaces de promover.

3 Sobre este tema he profundizado en «¿Podremos vivir juntos? Construcción de una identidad cosmopolita global vivida», en GARCÍA-RINCÓN, C. (coord.), *Identidad cosmopolita global*, PPC, Madrid 2016, 11-33.

La experiencia educativa debe dar cuenta igualmente de la pregunta sobre el lugar preciso donde vivo la experiencia de ser ciudadano de este mundo. Ayudar a buscar el lugar en el mundo de cada persona con la que estamos es el nuevo nombre de una identidad que busca espacios de personalización, de crecimiento personal y de humanización. Si nos adentramos en el seno de esta identidad mestiza, que denominamos identidad compartida, observamos que nace, en primer lugar, como propuesta moral de universalismo solidario y que, en segundo término, atesora en su seno un indudable depósito de capital social capaz de remoralizar al resto de la sociedad.

La identidad compartida la entendemos como la apuesta por la universalización a través de las diferencias. Ir de los documentos a la vida cotidiana implica comprometer la identidad compartida como una apuesta moral encarnada, no abstracta; no es un artilugio mental sino una propuesta moral audaz cargada de sentido humanizador para los adolescentes y jóvenes que han de hacerse cargo del nuevo mundo que viene tan aceleradamente.

Ir de los documentos a la vida cotidiana implica comprometer la identidad compartida como una apuesta moral encarnada.

Mientras que la identidad se nos da hecha y uno se adhiere a ella sin fisuras, la identificación es dinámica, y ello quiere decir que en su puesta en práctica da de sí lo mejor de la identidad

compartida, haciendo de la frontera un espacio de crecimiento personal y de transformación social.

Ahora bien, este modelo identitario, más experiencial que doctrinal, ¿qué tipo de educador precisa?

1.2 Pedagogías en movimiento

El educador cosmopolita se educa entre la gente con la que trabaja. Pero en su ser y su hacer debe llevar la huella de un tipo pedagogía abierta a la construcción de una identidad compartida.

El educador cosmopolita se educa entre la gente con la que trabaja. Pero en su ser y su hacer debe llevar la huella de un tipo pedagogía abierta a la construcción de una identidad compartida. Una pedagogía capaz de ser asumida tanto en el terreno de la educación formal como en la no formal. Por ello, creemos indispensable, fijar las siguientes características de orden pedagógico:

Pedagogía de la deconstrucción

Es preciso deconstruir la ideología que se esconde detrás de las *lógicas racistas y xenóforas* que se fomentan desde identidades particulares excluyentes. Es decir, debemos desmontar, junto con los adolescentes y jóvenes, los pilares que fortalecen discursos reduccionistas (“los refugiados solo vienen a Europa y nos van a invadir”), generalizaciones enfermizas (“todos los musulmanes son terroristas”) o descalificaciones infundadas (“estos traen las guerras de sus países a nuestra casa”).

El educador cosmopolita debe deconstruir un modelo de *identidad defensiva*, que defiende un “nosotros” puro correspondiente a una nacionalidad, una religión, un color de piel o una sola procedencia. Las identidades particulares se enrocan en lo que Bauman denomina “pánico moral”⁴, un temor extendido a través del cual colocamos en esos otros diferentes y extranjeros el mal que nos amenaza como sociedad. Urge desmontar esta su-puesta amenaza. Precisamente la palabra *amenaza* es el fetiche que sostiene la ideología racista de este tiempo.

El educador cosmopolita debe deconstruir que estamos en un *momento pasajero* y que las cosas volverán a su cauce. Las migraciones son consustanciales a la especie humana. Lo propio del ser humano es buscar las mejores tierras y posibilidades para construir su vida. Y como dijera Kant, puesto que la superficie de la Tierra no puede extenderse hasta el infinito y es esférica, hemos de tener cabida todos en la casa común. Los muros que se levantan en Israel, Estados Unidos, Hungría o Ceuta y Melilla son monumentos a la estupidéz humana.

El educador cosmopolita debe deconstruir la *incertidumbre* como esa especie de añadido con-

El educador cosmopolita debe deconstruir un modelo de identidad defensiva, que defiende un “nosotros” puro correspondiente a una nacionalidad, una religión, un color de piel o una sola procedencia.

Las migraciones son consustanciales a la especie humana. Lo propio del ser humano es buscar las mejores tierras y posibilidades para construir su vida.

4 BAUMAN, Z. (2017). *Extraños llamando a la puerta*, Paidós, Barcelona 2017, 9.

A veces el rechazo al otro está propiciado por no querer abandonar el terreno de lo cierto y seguro, de lo ya conocido.

temporáneo que nos hace más insoportable la vida. La incertidumbre es lo que somos; en ese suelo vivimos y planteamos nuestras decisiones morales. Hay que desmontar el sueño de la certidumbre como lugar mágico donde todo fluye con naturalidad. La convivencia entre diferentes acarrea no pocas dificultades y pruebas de ensayo y error. A veces el rechazo al otro está propiciado por no querer abandonar el terreno de lo cierto y seguro, de lo ya conocido. La incertidumbre y lo desconocido del otro que nos es extraño resulta difícilmente soportable si no se ve que al otro le puede suceder exactamente lo mismo y si no abrimos la puerta a la sorpresa y a la lección de vida que el otro nos puede dar.

Habrá que deconstruir ese desplazamiento moral que rápidamente coloca al inmigrante en una especie de gorrón aprovechado del sistema.

Habrá que deconstruir, por último, ese *desplazamiento moral* que rápidamente coloca al inmigrante en una especie de gorrón aprovechado del sistema, y si es musulmán, en potencial terrorista. Esas percepciones y calificaciones rápidamente nos sitúan en la nube de la irresponsabilidad moral; pensar así es una especie de permiso que nos damos para juzgar y condenar al otro sin hacernos cargo de nada.

Y nos aleja de cualquier sentimiento que se acerque a la simpatía, empatía o compasión. Este desplazamiento moral se urde en un sentimiento tan antiguo como el ser humano, pero que Adela

Cortina lo define de una manera bien expresiva: la *aporofobia*, es decir, el rechazo, incluso el odio hacia el otro diferente, pero no solo por ser diferente, sino por ser pobre⁵. Sabemos que existe la xenofobia entendida como el rechazo al extranjero. Pero en realidad, no rechazamos al jeque, sino al mantero; no al turista que recorre el centro de la ciudad, sino a los que malviven en los CIES.

Pedagogía de la lucidez

La lucidez tiene que ver con la conexión profunda del educador con la identidad cosmopolita global asumida como propia. Solo desde esa conexión con una fuente interior sana y llena de vida, y que se complementa con otras fuentes interiores ancladas en la fe religiosa o en las convicciones éticas, el educador puede adentrarse a las sorpresas y novedades que va a desarrollar en adelante.

Se necesitará lucidez para afrontar ese paso hacia lo nuevo que va naciendo y que aún no sabemos qué nombre tiene. De un encuentro intercultural con familias de alumnos o de vecinos del barrio donde ponemos en común comidas, conversaciones, música y danza surgen nuevos modos de convivencia, de trato, de formas de estar

5 CORTINA, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo del pobre*, Paidós, Barcelona, 2017. Muy recomendable trabajar didácticamente este libro.

juntos respetando las diferencias y yendo más allá de las diferencias.

En un mundo donde tantas mediaciones y formas de entender la política, la religión o la cultura se van cayendo y quedando viejas, el educador cosmopolita deberá ser lúcido para intuir por dónde van los nuevos aires de una humanidad (colegio, barrio) que convive sanamente en el compartir cordialmente los arraigos, generando una identidad nueva y diferente, porque nace en el ejercicio de nuevos modos de relacionarse desde el respeto y la búsqueda de la mutua riqueza. No es lo mío ni lo tuyo, ni lo mío más lo tuyo, sino aquello que se halla y nos encuentra *entre* lo tuyo y lo mío, y lo convertimos en un *nuestro* compartido.

*lo verdaderamente
nuevo será
conectar
experiencialmente
con esa novedad
que emerge y
que hace posible
cohabitar, y no
solo eso sino
convivir, y no
solo eso, sino
apoyarnos
mutuamente.*

Lo nuevo no es el nombre que damos a instituciones, modelos ni herramientas que conviven con la identidad cosmopolita global; claro que habrá que llegar a esas concreciones y este cuaderno formativo es una prueba de ello; pero, con todo, lo verdaderamente nuevo será conectar experiencialmente con esa novedad que emerge y que hace posible cohabitar, y no solo eso sino convivir, y no solo eso, sino apoyarnos mutuamente. Esa será la lucidez que necesita el educador para hacer frente y acompañar lo nuevo que está naciendo, aunque no le dé forma todavía porque estamos de parto.

A veces desgastamos palabras y expresiones como “lo nuevo que está naciendo” porque enseñada las queremos reducir a formas concretas de actuación y de organización. Dejemos que la vida hable y vaya por delante. No seamos cortoplacistas. La lucidez vincula las luces cortas del día a día con las luces largas de lo que está por venir y aún no somos capaces de describir bien sus contornos. Por eso, la lucidez reclama igualmente activar las luces de “al lado”, aquellas que nos conducen a buscar con otros y otras mancomunadamente: en el colegio, en el barrio, en las redes de acción colectiva. La lucidez en estos momentos no recae en la responsabilidad de una persona sino de toda la comunidad que educa.

Lo nuevo nos visita por sorpresa y también en aquellas personas que calificamos como diferentes. En la película *The imagination man*, que narra la historia del inventor del precursor de los ordenadores actuales, Alan Turing, se expresa en varias ocasiones una convicción que anima a esta persona: “a veces la persona a la que nadie imagina capaz de nada es la que hace cosas que nadie imaginaba”. Alain Turing mantenía en secreto su condición homosexual en un momento histórico donde esa realidad era considerada poco menos que una enfermedad. Lo nuevo proviene muchas veces de los márgenes, de las esquinas, de las fronteras. Y ahí debe estar atento el educador viendo lo que para

tantos es invisible, y sin embargo para la vida nueva que emerge resulta interesante y estimulante.

Pedagogía de la prevención

La educación, en su debilidad, debe hacerse fuerte en la defensa de sus fines. Ya sea en contextos formales como en los no formales, educar es ayudar a formar personas de modo integral, porque no entiende a la persona ni parcelada ni mutilada. Conocimientos, emociones, aprendizajes, destrezas, valores y necesidades van de la mano. Por otra parte, quien educa lo hace para dejar un mundo mejor de cómo lo encontró al principio. Tomando a Aristóteles, la búsqueda de la felicidad y la justicia se hermanan en el acto educativo. Y esto mismo debe estar presente en las tareas de prevención para no quedarnos cortos de miras.

La prevención se articula a menudo mediante planes, programas o proyectos. En nuestra reflexión optamos por trazar estrategias de trabajo interconectadas entre los diversos miembros de la comunidad educativa y más allá de la comunidad educativa, contando con parroquias, asociaciones, ONG's y plataformas de la sociedad civil que existan en el territorio. Partimos de un problema complejo que demanda respuestas complejas, es decir, "que están tejidas conjuntamente", siguiendo el pensamiento de Edgar Morin.

Una estrategia de prevención, en nuestro caso, es un conjunto articulado de iniciativas que busca el objetivo compartido de prevenir conductas de riesgo (en nuestro caso, racismo o xenofobia) y favorecer comportamientos sanadores para la vida de los adolescentes. Esta estrategia se aborda desde un triple enfoque:

- *El cuidado de la vida.* La vida es atractiva si cada persona encuentra un lugar que merezca la pena en ella: su lugar. La prevención llama con insistencia al cuidado de los demás y de uno mismo como forma de protegerse del riesgo innecesario y a la vez de aventurarse en proyectos de vida interesantes. Este cuidado alienta la construcción de una vida que merece la pena ser vivida. Este enfoque se emparenta con la primera finalidad educativa: formar de manera integral.
- *La movilización educativa.* Mucha gente pequeña, haciendo cosas pequeñas puede cambiar el mundo. La prevención procura la generación de redes de relaciones que favorezcan la amistad cívica, la convivencia en el marco de estilos de vida humanizadores. Para ello, el concurso de toda la comunidad, dentro y fuera de cada colegio, es indispensable. Con ello estamos reencantando nuestro mundo. Este enfoque se do-

micilia en la segunda finalidad educativa: transformar nuestro mundo, hacerlo más amable y justo.

- *La convergencia identitaria.* Solo existe una identidad con mayúsculas: la humana, la que nos hace miembros de una sola comunidad, la que conforma la especie humana. Los particularismos identitarios tienen su razón de ser en el campo de lo relativo, de lo que hace relación a un absoluto mayor, que es la condición humana. Este enfoque se relaciona con las múltiples llamadas que existen entre pedagogía y ética en tanto que ambas dimensiones buscan que el ser humano se apropie de aquellas posibilidades que le conduzcan a conseguir día a día una vida buena en una sociedad justa.

Pedagogía del sentido

Pudiera parecer que la identidad cosmopolita global es un puzle obligado por la actualidad del momento o un sumatorio de particularidades desconectadas entre sí. Nada más lejos de ello. El educador cosmopolita ha de ver en las diferencias un hilo conductor que conduce a un sentido convergente donde lo diverso es expresión de lo humano en movimiento. Pero un movimiento que tiene sentido. El puzle cosmopolita ha de buscar

una tapa que le dé sentido; esa tapa del puzle es la que ha de escrutar el educador sumando, convergiendo, buscando denominadores comunes, alentando espacios colaborativos.

En las múltiples actividades y propuestas didácticas que emergerán de reflexiones y propuestas como las que se presentan en este cuaderno, el educador cosmopolita deberá preguntarse *por qué* hacemos lo que hacemos, *para qué y desde dónde*. Estas tres preguntas remiten ineludiblemente a la búsqueda de sentido de nuestra acción educativa. Son preguntas fontanales que se alojan en el poso de las metodologías y de las didácticas, sin el cual estas carecen de sentido. Más que hacer muchas cosas que hablen de lo intercultural hay que ver cuál es el hilo conductor que cose esas actividades u otras que se puedan plantear.

Para el educador cosmopolita no todo vale ni profundizar en este modelo de identidad es participar de un bricolaje o un eclecticismo cultural. Más bien, se trata de visualizar un horizonte de valores compartido que dan sentido al quehacer educativo. Para ello, busca el hilo conductor que articula el sentido como *fundamento* de la acción. Esa será su *fuerza de energía* que se despliega como prácticas del Reino. En efecto, desde la perspectiva cristiana, la esfera del sentido se concreta en explicitar los signos del Reino de Dios que Jesús expresa en la

El educador cosmopolita ha de ver en las diferencias un hilo conductor que conduce a un sentido convergente donde lo diverso es expresión de lo humano en movimiento. Pero un movimiento que tiene sentido.

realización de la paz, de la justicia de la compasión, etc. Hay otra acepción de sentido cuando lo tomamos como *dirección* del camino emprendido. Es el sentido como trayectoria que echa mano de materiales de construcción que utilizamos con mimo: inteligencia cooperativa para fraguar proyectos colectivos, escucha activa, esperanza en lo que hacemos, relación humanizadora y tantos otros valores que fraguan lo que podemos denominar un *depósito de sentido* creíble y vigoroso. Son los valores éticos interiorizados, compartidos y realizados en la medida de lo posible. Todos ellos constituyen un depósito que no es estático, sino que crece con el paso de las personas y de los procesos.

El resultado de todo ello lo solemos medir en términos impacto. Desde la lógica del sentido podemos hablar de *huella*. ¿Qué huella ha dejado nuestro proyecto donde trabajamos solidariamente la identidad cosmopolita global?, ¿nos ha hecho crecer como personas?, ¿ha transformado algo el entorno?, ¿ha calado en nosotros en términos de cambio en nuestro estilo de vida, en nuestra forma de mirar o de relacionarnos? ¿Qué huella nos ha dejado y qué huella hemos dejado?

Así, fuente de energía, depósito de sentido y huella física, ética y espiritual son la base de la narrativa de nuestro compromiso y de nuestro quehacer educativo.

1.3 Ética del educador

Podríamos indicar un listado de valores que deben acompañar el quehacer del educador cosmopolita. Creemos oportuno centrarnos en cuatro valores que propone el papa Francisco en nuestro encuentro con personas migrantes y refugiadas⁶. Aunque se trata de una propuesta para el trabajo directo con personas migrantes, es compatible con una propuesta ética-educativa, como es el caso que nos ocupa, en la concreción de acciones que verifican la puesta en marcha de la identidad cosmopolita global como un modo de ser y de estar en la vida y con los demás.

- *Acoger*. En un clima de indiferencia y cuando no de hostilidad hacia el diferente, la acogida se explicita en la capacidad de ser hospitalario en el marco educativo. Entendemos el valor de la *hospitalidad* como la realidad nueva que se genera cuando existe la disposición de acoger al que llega y de procurar que se sienta bien en ese nuevo entorno humano. El educador hospitalario hace lo posible por convertir al extraño en invitado en nuestra casa, ya sea el colegio o la organización de solidaridad. Y es que quien educa ha de sentir el colegio o la ONG

⁶ Carta del papa Francisco para la Jornada Mundial del migrante y del refugiado 2018 (14 de enero de 2018)

El educador hospitalario hace lo posible por convertir al extraño en invitado en nuestra casa, ya sea el colegio o la organización de solidaridad.

como su propia casa y todo el conglomerado de personas que vienen de lugares diversos como los miembros de una gran familia de hermanos; por eso, con sus actitudes y acciones, el educador procura que el otro se sienta igualmente convidado a compartir esa experiencia. El papa Francisco habla de acoger como una manera de ampliar las posibilidades para el que llega; eso es, ampliar el campo de juego para convivir, para estar, para relacionarse, para comenzar una nueva vida en un país distinto al de su origen. Y para ese desafío la acogida facilita el despliegue de posibilidades humanizadoras.

- *Proteger.* El educador ha de proteger especialmente a los más débiles. En los casos de menores migrantes que vienen al colegio o que se matriculan empezando el curso. Son los que deben ser atendidos y acompañados con más esmero. Llegan a un lugar desconocido, donde se habla una lengua que no es la suya, para muchos de ellos. Todo es nuevo y todo es extraño. En el colegio y en la organización de solidaridad, la protección se articula promoviendo el valor de la *empatía*, entendida como aquella disposición interior que permite conectar con el corazón y con la situación del otro, desde la cual el otro la vive o la sufre. Es llegar a

El educador ha de proteger especialmente a los más débiles.

ver con sus ojos, escuchar con sus oídos y captar bien lo que el otro transmite. El educador empático pone entre paréntesis sus propios pensamientos y prejuicios para escuchar y atender lo que el otro comunica y necesita. La comprensión empática no es ni la pura identificación afectiva ni la frialdad del burócrata; es el esfuerzo por entrar en el mundo del otro sin fusionarse con él, guardando la distancia necesaria para favorecer el encuentro interpersonal. En este sentido, la protección se explicita en la creación de un vínculo amable y de confianza con los niños y adolescentes y con sus padres o familiares o tutores; asegura la defensa de los derechos básicos de estos menores, poniéndose en su caso, en contacto aquellas redes de solidaridad y organizaciones no gubernamentales que dan cobertura y asesoramiento legal a estas personas.

En el colegio y en la organización de solidaridad, la protección se articula promoviendo el valor de la empatía.

- *Promover.* Para el papa Francisco “promover quiere decir esencialmente trabajar con el fin de que a todos los emigrantes y refugiados, así como a las comunidades que los acogen, se les dé la posibilidad de realizarse como personas en todas las dimensiones que componen la humanidad querida

*El educador
ha de ser un
promotor de
valores entre las
personas con
las que trabaja,
especialmente
en aquellos que
aparentemente
están
condenados a no
sacar partido de
los estudios.*

por el Creador”⁷. El educador ha de ser un promotor de valores entre las personas con las que trabaja, especialmente en aquellos que aparentemente están condenados a no sacar partido de los estudios o no tiene un futuro esclarecido. Quien promueve lo hace desde el *acompañamiento* entendido como aquel valor que hace al otro protagonista de su propio proceso de construcción como persona, situándose al lado, empujando, distanciándose, pero nunca fusionándose con el otro ni creando dependencias. Quien acompaña está ahí para estar ahí y que el otro lo sepa y lo sienta así.

*Integrar significa
remover,
descolocarnos y
recolocarnos de
nuevo todos.*

- *Integrar.* La integración entre diferentes no es un movimiento en una sola dirección. Es una revolución. Es decir, integrar significa remover, descolocarnos y recolocarnos de nuevo todos. La integración es una de las expresiones del enriquecimiento intercultural. Integrarse será que el extranjero aprenda el idioma español, pero también será que las instituciones de un lugar, empezando los colegios, se abran a las nuevas realidades emergentes en los barrios. En este sentido, el Museo Reina Sofía de Madrid ha abierto un programa de trabajo que

7 Cfr. IBID.

se denomina “Agujereando el museo”, por el cual el museo se abre al barrio que está detrás de ese museo; este barrio es Lavapiés, posiblemente uno de los territorios urbanos más interculturales que existen en España. El primer acto de este programa consistió en facilitar una vista guiada a los vecinos, con traducción simultánea en varios idiomas, y a continuación se realizó un picnic abierto al barrio, con comida, música, danza y conversaciones multicolores. Más de 500 personas participaron en esta tarde de convivencia intercultural. Estos son espacios de integración donde todos y todas se sienten vecinos de un mismo barrio y protagonistas de un proceso de convivencia articulado entre colectivos diversos. Estos ejemplos pueden ayudar a los educadores para que la integración que promueve la identidad cosmopolita global se abra al barrio donde se encuentra el colegio o la organización de solidaridad, y cale en aquellas instituciones y servicios públicos que puedan aprovecharse en estas circunstancias: centros cívicos, otras ONG’s, asociaciones culturales o de vecinos, bibliotecas, etc. De esta manera, la integración promueve la ciudadanía activa desligada de los requisitos legales, económicos o lingüísticos.

1.4 Vinculación entre necesidades y valores⁸

Es fundamental que el educador cosmopolita “toque” las necesidades hondas de los alumnos o de los jóvenes del barrio en una situación compleja y diversa. Ciertos apresuramientos en los prejuicios y juicios adolescentes tienen que ver con mal encaje de las necesidades vitales con los valores que deben ir incorporando en su vida. Más allá de los síntomas que dan cuenta del malestar de esta cultura en el que los adolescentes se mueven, hemos de profundizar más para detectar algunas claves de interpretación que tienen que ver con necesidades profundas resueltas de modo inadecuado. En efecto, el hecho de insultar al otro diferente y de no tolerar su presencia llena un vacío, ocupa un lugar; de alguna forma cubre necesidades no satisfechas.

Hay necesidades físicas y que se mueven en el terreno de las cuestiones más prácticas y vitales: alimentarse, vestirse, desplazarse. Sin embargo, hay otras que tienen que ver con la construcción moral de la persona. Tomamos en cuenta alguna de las necesidades básicas que detecta Simon

⁸ En este punto adapto lo ya formulado en ARANGUREN GONZALO, L., *Ellos somos nosotros*, MISIÓN JOVEN, n° 490 (2017), 25-32 y 49-52.

Weil⁹ y que podemos vincular con la etapa adolescente.

- *Necesito poner orden en mi vida.* El ser humano necesita orden interior para vivir y poder desarrollarse; y ese orden interior se traduce en formas exteriores de comportamiento ordenadas. En un momento tan caótico y desmelenado como el de la etapa adolescente esta necesidad parecerá un contrasentido, y sin embargo es una demanda interior que hay que saber interpretar en medio del bullicio y el sometimiento a la ley del exceso. Poner orden también en mi comportamiento con los demás.
- *Necesito echar raíces.* El arraigo es indispensable en adolescentes que toman conciencia de que provienen de lugares diferentes, que son de aquí y del país de sus padres. El cosmopolitismo se abre casi sin querer como refuerzo a un arraigo que se produce en nuevos contextos de convivencia entre diferentes. El barrio, la calle, el colegio, son lugares de pertenencia donde se construyen buena parte de las identidades arraigadas de los adolescentes. El arraigo cordial y abierto

El cosmopolitismo se abre casi sin querer como refuerzo a un arraigo que se produce en nuevos contextos de convivencia entre diferentes.

9 WEIL, S. (1996). *Echar raíces*, Trotta, Madrid, 1996. En este trabajo asumimos algunas de las 13 necesidades que Weil propone, y además planteamos la necesidad de reconocimiento.

a la diversidad permite la formulación mancomunada: “Todos somos de aquí”, que es lo mismo que decir que ningún ser humano es ilegal por razón de su origen.

*A pesar de la
rebelión ante
la generación
de sus padres,
el adolescente
necesita del
ejemplo de los
mayores, de
los valores que
merecen ser
vividos*

- *Necesito jerarquía de valores y de ejemplos.* A pesar de la rebelión ante la generación de sus padres, el adolescente necesita del ejemplo de los mayores, de los valores que merecen ser vividos. El ser humano tiende a jerarquizar la realidad, no solo en su versión estética y de disfrute, sino también ética, social y política. El adolescente es un sujeto moral en construcción, y como tal va elaborando su propia jerarquía de valores y tomando ejemplos de vida. En ese sentido, la ejemplaridad del educador será un espejo donde el adolescente se mira como posibilidad de actuar según se criterio.
- *Necesito ser reconocido.* El ser humano necesita ser útil en medio de la sociedad en la que vive, pero además, y sobre todo, necesita que se le tenga en cuenta por lo que es. La etimología francesa de la palabra reconocimiento es *re-connaître*, «volver a nacer con». El adolescente necesita ámbitos de renacimiento a una nueva conciencia de ser persona; aborrece sentirse ser considerado como un estorbo, por eso expresa de

maneras a veces difíciles de entender que vale para hacer cosas y responsabilizarse de ellas. El reconocimiento en un contexto de diversidad sexual, étnica, religiosa y familiar es crucial y debe favorecer el arraigo cordial de cada sujeto en una situación de difícil encaje, especialmente al principio de la incorporación en el colegio.

De las necesidades a los valores

Para el educador, el adolescente es una persona en construcción. Esto significa que está elaborando su identidad personal, aunque no lo llame de esa manera. ¿Podemos intervenir en ese proceso? Querámoslo o no, lo hacemos, en tanto que somos referencia positiva o negativa para los jóvenes. Más vale que seamos conscientes de ello y lo orientemos de forma positiva. ¿Cómo? Tejiendo cestos cuidadosos de necesidades entretejidas con valores, en la conciencia de que son valores en construcción.

La imagen del cesto nos abre a las mediaciones históricas que pueden ayudar al adolescente a construirse de modo cabal. Con ello, podrá enfrentar con altura de miras la permanente invitación a deshacer y destejer su vida a través de la mirada corta del racismo y otras formas de rechazo al otro. La metáfora del cesto evoca tres ideas importantes:

El reconocimiento en un contexto de diversidad sexual, étnica, religiosa y familiar es crucial y debe favorecer el arraigo cordial de cada sujeto en una situación de difícil encaje, especialmente al principio de la incorporación en el colegio.

1. El *tiempo*, como criterio de trabajo presidido por la paciencia y la renuncia al cortoplacismo en la educación. El tiempo se ocupa poniendo en marcha procesos a largo plazo, y se ocupa generando espacios de convivencia dentro y fuera del colegio. Tiempo y espacio se complementan, en la creencia de que el tiempo es superior al espacio, como recuerda el papa Francisco en *Evangelii Gaudium*¹⁰. Es decir, no se trata de conquistar nuevos territorios sino de favorecer un tiempo de conciencia duradero, al tiempo que se recuperan o generan espacios para esa convivencia en la diversidad.
2. La *contención*, como espacio de protección y de desarrollo armonioso. Todo tiene su medida y la búsqueda de la expresión más adecuada para cada momento. Lo adecuado, lo oportuno, lo necesario. No es momento de favorecer excesos ni salidas de tono. La identidad cosmopolita global no es una rareza ni una moda *hippy*. Por ello hemos de favorecer la normalización y el desarrollo adecuado de este modelo identitario.

10 EG 222

3. El *junco*, como materia prima, icono antropológico que representa la fragilidad y fortaleza, al mismo tiempo, del ser humano. Quien educa debe trabajar con esos juncos de modo artesanal, recreando una nueva humanidad. La identidad cosmopolita global desbarata creencias antiguas, maneras de comprender la vida y a los demás que ya no tienen lugar en un mundo globalizado e interconectado. Especialmente, habrá que cuidar las relaciones entre padres e hijos que vienen de otros países y donde el choque cultural es diferente para según qué generación.

Desde esta perspectiva, proponemos construir tres cestos artesanales que favorecen la creación de una identidad cosmopolita global en el interior de nuestros centros educativos y de nuestras organizaciones solidarias. Son cestos que se convierten en procesos educativos individuales y grupales tanto en los espacios educativos formales como en los no formales, en relación con los recursos con los que contemos en cada momento.

1.5 Tres cestos artesanales

El educador cosmopolita ha de ser capaz de crear equipos educativos que construyan cestos donde se vinculen necesidades y valores. Para realizar los tres cestos que vamos a proponer, cada educador ha de tener armonizado, en lo posible, su propia estructura personal donde esas necesidades y valores fundamentales convivan y progresen. La ejemplaridad será la gran referencia ética del educador.

El cesto del yo interior

Es la urdimbre que genera vida buena y visibiliza el proyecto vital. Quien encuentra y cultiva el yo interior en medio del ruido y de la aceleración permanente crea una musculatura personal y personalizadora de enorme calado, que favorecerá la toma de decisiones que engrandecen lo que uno quiere ser, mientras que evitará las que destruyen o debilitan ese proyecto vital. Importa que el adolescente se sienta a gusto consigo mismo, aun en medio de sus vaivenes y de esa permanente tentación a vivir volcado en la extroversión o el qué dirán. Como educadores hemos de favorecer este descubrimiento. En el apartado 4 nos referíamos a la necesidad de *orientación*, de poner orden en la vida personal, así como a la necesidad de *arraigado* en un lugar, con una determinada gente, en los

distintos espacios en los que uno participa. Estas necesidades han de ponerse en conexión con tres valores imbricados:

- *Silencio*, como creación de un espacio interior rico y nutriente. En medio de la vorágine, el silencio no consiste en callarse sino en hacer hueco y llenar de dentro hacia afuera momentos de quietud. El silencio se abre a la admiración por la belleza y complejidad de la vida y al reconocimiento de quiénes somos.
- *Prudencia*, como el ejercicio de juzgar y deliberar correctamente sobre lo que es bueno o malo para cada uno y actuar en consecuencia; determina lo que tenemos que escoger y lo que es necesario evitar.
- *Autonomía*, como la conformación de un tipo de persona con pensamiento y criterio propio, capaz de hacer frente a los desafíos de la sociedad masificada; es lo contrario a la dependencia o a la imposición. Probablemente, la autonomía personal sea un de los desafíos éticos más importantes de cara a la consecución de una identidad compartida.

El cesto de la acción cooperativa

Actividades deportivas, eventos culturales, celebraciones o el trabajo en equipo en cualquiera de sus dimensiones, constituyen una tierra buena donde crece el ciudadano cosmopolita.

Sin duda, la acción cooperativa, ya sean actividades deportivas, eventos culturales, celebraciones o el trabajo en equipo en cualquiera de sus dimensiones, constituyen una tierra buena donde crece el ciudadano cosmopolita. La cooperación desarrolla valores poco llamativos para el adolescente, y que tienen que ver con aquello que supone esfuerzo y que se transforma en una cuesta arriba poco atractiva. Estos valores a los que nos referimos a continuación, se vinculan con una de las necesidades señaladas anteriormente: contar con una cierta *jerarquía* tanto de valores como de modelos de referencia. Proponemos desarrollar los tres valores que siguen:

- *Esfuerzo*, como modo de alcanzar algo que cuesta, pero que merece la pena. Lo importante se conquista, raras veces nos viene regalado. A la montaña que se quiere subir, siempre nos estará esperando, pero de nosotros dependerá esforzarnos por llegar a la cumbre y disfrutar de ese momento. Para eso sirve entrenar.
- *Responsabilidad*, como forma de apuntar a las consecuencias de las decisiones que se toman y se han de tomar. El trabajo en equipo obliga a tomar decisiones en favor del colectivo. So-

mos responsables los unos de los otros y ello nos recuerda que para ser comunidad humana hemos de ser necesariamente comunidad moral, donde nos reconocemos como personas dotadas de dignidad.

- *Inclusión*, como la capacidad de integrar a lo diferente. La acción cooperativa es un espacio privilegiado de inclusión y de integración a través de palabras, gestos, comportamientos y acciones. Frente al grupo cerrado dominante entre los adolescentes, el trabajo en equipo con todo tipo de *otros* favorece la pertenencia a otros espacios humanos donde la inclusión hace posible la armonía en la diversidad.

El cesto del compromiso en favor de los demás

La adolescencia es una etapa de la vida donde es necesario descubrir que hay vida más allá de uno mismo. Acercarse a la realidad de quien sufre cerca o sensibilizarse ante lo que sucede lejos del adolescente, es un antídoto efectivo ante formas de comportamiento que fácilmente pasan de largo ante el sufrimiento y rápidamente juzgan y condenan. Hay necesidades como el *reconocimiento* de lo que uno es y vale, que enlazan con los valores que se abren al compromiso por los demás. Nos detenemos en los siguientes:

La adolescencia es una etapa de la vida donde es necesario descubrir que hay vida más allá de uno mismo.

*Hay
necesidades
como el
reconocimiento
de lo que uno
es y vale, que
enlazan con
los valores que
se abren al
compromiso por
los demás.*

- *Cuidado*, como actitud de relación protectora de la realidad personal, social y ambiental, porque comprendemos que todo está interconectado. En especial, el cuidado muestra preferencia por el débil y por lo frágil. Más que hacer cosas por los demás hemos de enfocar educativamente el compromiso como el cuidado hacia los demás, a la naturaleza y a uno mismo.
- *Solidaridad*, como reacción compasiva ante el sufrimiento del otro. En este sentido es importante presentar a los adolescentes la realidad del voluntariado social o iniciativas como Aprendizaje y Servicio, que se desarrolla en el interior del plan educativo del centro escolar y que favorecen el mestizaje por vía de hecho.
- *Convivencia*, como ejercicio de amistad cívica que nos ayuda a vivir respetándonos unos y otros. Participar en proyectos solidarios fomenta un tipo de convivencia entre diferentes enormemente positiva.

1.6 Concluyendo

El perfil del educador cosmopolita lo estamos construyendo en esta nueva situación cultural, social y religiosa donde damos por bueno que todos estamos interconectados y que todo lo diferente que se encuentra en conexión es capaz de generar realidades valiosas y humanizadoras.

El hilo conductor de las páginas precedentes ha sido la propuesta ética que atraviesa el perfil del educador que buscamos. La identidad cosmopolita global, trabajada desde el lado de los educadores tanto en la educación formal como en los espacios no formales, es una propuesta de *identificación ética* con aquellos valores que favorecen la hospitalidad en un clima de hostilidad, la solidaridad en un clima de sospecha ante el diferente, de inclusión en un clima de descarte social.

Identidad cosmopolita global y promoción de valores que conducen a la consecución de una ciudadanía inclusiva y compleja, son dos realidades que se acompañan mutuamente. En esta tarea, el educador cosmopolita ha de ser el facilitador y anticipador de esta nueva forma de convivencia fraterna en medio de la diversidad.

La identidad cosmopolita global es una propuesta de identificación ética con aquellos valores que favorecen la hospitalidad en un clima de hostilidad, la solidaridad en un clima de sospecha ante el diferente, de inclusión en un clima de descarte social.

2. Creo, luego educo: las creencias de los docentes y su importancia para el desempeño y vocación profesional

César García-Rincón de Castro

Más que ningún otro marco de referencia o constructo de la psicología y la pedagogía, lo más determinante de un educador/a, incluso más que sus habilidades, destrezas y capacidades, es *la fe que pone en lo que hace*, la fe en sí mismo, la fe en su profesión y la fe en las personas que acompaña.

Las creencias de los profesores y formadores influyen no sólo en cómo enseñan y lo que enseñan, sino que también influyen en cómo aprenden a enseñar los docentes.

Las creencias de los profesores y formadores *influyen no sólo en cómo enseñan y lo que enseñan*, que incluye la selección de lo más relevante para ellos en cada acción formativa, sino que *también influyen en cómo aprenden a enseñar los docentes*. El tema es crítico, muy importante y clave, tanto que no hemos dudado en profundizar sobre las creencias de los docentes como uno de los sustratos clave que guían su identidad profesional. Veremos, además, que desde la psicología, la identidad de una persona se asienta fuertemente en sus creencias, y éstas determinan su modo de ser y hacer en diferentes ámbitos o contextos (roles) de su vida. Desde esta reflexión afirmamos que *en el inicio, y también en el proceso, de toda formación y entrenamiento en la docencia, debe haber una reflexión personal sobre las propias creencias*

en torno al hecho educativo, un descubrimiento y análisis de las creencias docentes limitantes, y en general un auto-conocimiento personal ajustado y realista de las propias creencias, motivaciones y capacidades.

Este suele ser un proceso que pasa descuidado en los procesos formativos docentes, y sin embargo, es el origen de muchas soluciones y de muchos problemas de identidad y ajuste profesional: ¿en qué mundo creemos, en qué tipo de persona creemos, en qué educación creemos? Son ejemplos de preguntas que debemos mantener vivas cada cierto tiempo para repensar y actualizar nuestras motivaciones, capacidades y metodologías docentes. Ponerse de acuerdo en un credo compartido, como veremos, es uno de los mejores ejercicios que puede hacer un claustro docente.

¿En qué mundo creemos, en qué tipo de persona creemos, en qué educación creemos? Son ejemplos de preguntas que debemos mantener vivas cada cierto tiempo.

¿Por qué las creencias? Varias son las razones para que nos fijemos en ellas y las convirtamos en piedra angular de nuestra labor:

1. Las creencias (conjunto de valores, modos de ver la vida y lo humano, verdades aceptadas y asumidas, principios de acción...) pivotan entre la *identidad personal* y las *competencias profesionales* de los docentes: si dichas creencias son funcionales y adecuadas fortalecen la acción educativa y el

auto-concepto profesional, pero si son limitantes, erróneas o disfuncionales, crean verdaderos conflictos de identidad y desempeño profesional en la docencia.

2. Las creencias que los docentes y profesores en formación traen de su propia experiencia anterior, tanto docente como discente, afectan de manera directa a cómo interpretan y valoran su propia labor docente, así como el entorno propio de su docencia (Marcelo y Vaillant, 2009)¹¹.
3. Las creencias *suelen ser estáticas y difíciles de modificar*, más todavía en la edad adulta. Están vinculadas a emociones, organizadas en sistemas cognitivos coherentes, que se realimentan y justifican entre sí, y *sin base en evidencias*. Tienen funciones afectivas y evaluativas, actuando como auténticos *filtros de información* que influyen en la forma como se utiliza, almacena y recupera el conocimiento (Marcelo y Vaillant, 2009).
4. Las creencias *son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos* con los cuales interpretar, planificar y tomar decisiones en relación a estas ta-

11 MARCELO, C. y VAILLANT, D. (1996). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea, Madrid.

reas; por lo tanto juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información (Pajares, 1992)¹².

5. Las investigaciones demuestran que *las creencias que tengan los maestros acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de sus estudiantes afectan sus procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula y, además, tienen una repercusión en el desempeño y aprendizaje del alumno en el salón de clases* (Solis, 2015)¹³.
6. Hay una relación interesante y poco explorada aún entre las creencias y los *metaprogramas* de la Programación Neurolingüística, dado que *los metaprogramas son estructuras mentales abstractas que actúan como plantillas o filtros que dejan pasar cierto tipo de información mientras que bloquean otra* (Jago, 2011)¹⁴. De este modo, es bueno que los docentes identifiquen cuántas

Las creencias que tengan los maestros acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de sus estudiantes afectan sus procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula.

12 PAJARES, M. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62(3), 307-332.

13 SOLIS, C. (2015). *Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios*. Propósitos y Representaciones, 3(2), 227-260. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

14 JAGO, W. (2011). *Transforma tu cerebro con PNL*. Barcelona, Urano.

les son sus metaprogramas preferidos a la hora de educar, y hasta qué punto influyen en su eficacia para promover aprendizajes.

La naturaleza afectiva, evaluativa e inconsciente de las creencias las convierten en un filtro a través del cual se interpretan los nuevos conocimientos.

7. *El conocimiento y las creencias están relacionados, pero no son lo mismo. La naturaleza afectiva, evaluativa e inconsciente de las creencias las convierten en un filtro a través del cual se interpretan los nuevos conocimientos. Las personas con una creencia basada en un conocimiento incorrecto tienden a mantenerla aun después de que se les ha demostrado lo contrario (Pajares, 1992)¹⁵.*

8. *Tal es su importancia, que se sugiere que, para propiciar cambios en las prácticas pedagógicas, es importante que los docentes y los educandos hagan explícitas sus creencias y logren integrar los nuevos conocimientos con sus ideas y nociones previas (Rosales, 2009)¹⁶.*

15 PAJARES, M. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62(3), 307-332.

16 Rosales, E. (2009). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de Comunicación Integral* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.

9. Si se pretende mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje resulta fundamental, también, *que los mismos profesores reflexionen sobre las creencias que se encuentran a la base de sus prácticas*. De esta manera, ellos mismos podrán llevar a cabo acciones de reconstrucción orientadas a perfeccionar su propio desempeño docente, a modo de meta-reflexión y auto-instrucción (Solis, 2015).

10. Las creencias del profesor constituyen un marco sobre el cual él elabora su proyecto de docencia y obtiene resultados que le pueden favorecer o no. Por ello, las creencias juegan un rol importantísimo al momento de tomar decisiones en el aula, pues *llegan incluso a pesar más que los conocimientos adquiridos de manera formal*. (Solis, 2015).

Podríamos seguir dando más razones y citando más autores/as que se han preocupado por este tema (hay bastantes artículos y reflexiones, afortunadamente, pero muy pocos instrumentos de medida estandarizados y validados), si bien considero que con estas aportaciones es más que suficiente para descubrir y reconocer el *papel crucial que juegan nuestras creencias en la labor formativa y docente*, que podemos resumir en los siguientes puntos:

- Constituyen un filtro a través del cual los docentes seleccionan los contenidos y metodologías que consideran más relevantes.
- Influyen en el modo cómo los docentes y formadores evalúan a su alumnado y generan expectativas de aprendizaje en el mismo.
- Se convierten en marcos perceptivos relativamente estables a través de los cuales el docente interpreta su entorno pedagógico en general.
- Determinan la propia identidad profesional docente, así como el auto-concepto y la vocación profesional.
- Están directamente relacionadas con el aprendizaje del alumnado así como su desempeño, hasta el punto de dificultarlo en unos casos (creencias erróneas o limitantes del docente) y potenciarlo en otros casos (creencias ajustadas y positivas).

Personalmente, y hablando de creencias docentes, siempre me ha resultado muy inspirador y reflexivo el pensamiento de Erich Fromm, en su obra *Tener o Ser*, acerca de la educación. En concreto dice lo siguiente:

“En el modo de existencia de tener, los y las estudiantes asisten a clase, escuchan las palabras de sus educadores y educadoras y comprenden su estructura lógica y su significado. De la mejor manera posible escriben en sus cuadernos de apuntes (o en su ordenador diríamos hoy) todas las palabras que escuchan (cuando sintonizan con el educador/a o viceversa); así más tarde podrán aprender de memoria sus notas y ser aprobados en el examen; pero el contenido no pasa a ser parte de su sistema individual de pensamiento, ni lo enriquece ni lo amplía” (Fromm, 1976)¹⁷.

Tener o Ser es una de esas obras maestras de la psicología humanista que afecta a todas nuestras esferas vitales como dilema constante, y en este sentido se convierte en un referente reflexivo para cuestionar las decisiones que tomamos en todos los ámbitos. Evidentemente, como docentes, la dialéctica tener o ser está muy presente en nuestro modo de educar: *desde el tener nos enfocamos en demostrar nuestra categoría profesional* y nos preocupamos por las remuneraciones materiales de nuestra función docente, *desde el ser nos enfocamos en la identidad docente (ser educador/a) y la vocación profesional* y nos preocupamos de verdad por nuestros alumnos, por ayudarles a crecer y mejorar.

Desde el ser nos enfocamos en la identidad docente (ser educador/a) y la vocación profesional y nos preocupamos de verdad por nuestros alumnos.

17 FROMM, E. (1976). *Tener o Ser*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Conviene profundizar un poco más, ayudándonos del cuadro siguiente, en estas dos culturas o modelos de aprendizaje desde el tener o ser propuestos por Fromm, entre otras cosas porque en ellos podemos ver reflejados claramente un tipo de educación bancaria, como diría Paulo Freire, frente a otro tipo de educación por competencias:

Aprendizaje desde el TENER	Aprendizaje desde el SER
Adquiero la propiedad de un conjunto de afirmaciones hechas por alguien.	Adquiero competencias y habilidades para seguir aprendiendo en todas las situaciones.
Aprendo para TENER conocimientos y títulos.	Aprendo para SER una persona autónoma, libre y responsable.
El objetivo es retener lo aprendido, fijarlo en la memoria.	El objetivo es recrear lo aprendido y crear nuevos productos mentales y competencias.
Una vez aprendido algo ya no lo modifico, porque ello me hace entrar en confusión.	Mi mente es flexible y se adapta, soy capaz de cambiar de mapa cuando los aprendizajes ya no me sirven para nuevas situaciones.
La memoria es un proceso mecánico: recordar es acceder a carpetas mentales y operaciones lógicas.	La memoria es un proceso racional y emocional: recordar es revivir, asociar, recordar.
Escuchar es estar atento a las palabras y estímulos de la fuente informativa.	Escuchar es un proceso experiencial, es meterse en la historia, en el cuadro, en la canción, en el problema, e implicarse de manera activa en la misma.

Veamos ahora cuál es la función de filtro de las creencias en la estructura global de una persona (su personalidad), si las vemos desde el interesante marco de PNL llamado “Pirámide de Niveles Neurológicos”, de Robert Dilts y Gregory Bateson, como también hemos hecho en clave de alumnado en este proyecto de Identidad Cosmopolita Global (García-Rincón, 2016) y ahora analizamos este modelo desde la persona del educador.

La Pirámide de Niveles Neurológicos de Robert Dilts y Gregory Bateson está formada por seis estratos o niveles que configuran nuestra personalidad y que resumimos de la forma siguiente (Dilts, 1998)¹⁸:

Nivel A. Este nivel responde a la pregunta *¿dónde y con quién hago?* y representa el contexto donde ocurren las cosas que hace la persona. Este ámbito es esencial, porque la persona puede ser muy hábil en un contexto y ser poco hábil en otros contextos, incluso ante el mismo comportamiento o capacidad. Cuando educamos o facilitamos, es importante asegurarnos que una competencia o destreza social se repite de modo eficaz en diferentes contextos y no sólo en uno.

18 DILTS, R. (1998). *Cómo cambiar creencias con la PNL*. Madrid, Sirio.

Nivel B. Este nivel responde a la pregunta *¿qué hago?* y representa a los comportamientos concretos y destrezas, al repertorio conductual de la persona, que como hemos visto, se concreta aún más en un dónde y con quién del nivel A. Por ejemplo, los educadores y educadoras ponemos mucho acento en la educación de los hábitos, comportamientos y destrezas sociales, y generalmente tratamos de facilitar que estos se transfieran del aula a otros contextos como el hogar, la empresa, el barrio o el grupo de iguales.

Nivel C. Este nivel responde a la pregunta *¿cómo lo hago?* y nos aproxima a la idea de competencia y eficacia interpersonal y técnica. Ya sabemos que no basta con hacer las cosas de cualquier manera, sino que las cosas han de hacerse con calidad y eficacia, y eso es lo que nos aportan las competencias. Pero además las cosas se hacen con una cierta actitud, que veremos en el nivel siguiente, y ya sabemos también que no todas las actitudes son válidas en todas las situaciones, y además que unas actitudes son más funcionales y exitosas que otras.



Nivel D. Nuestras competencias, habilidades y comportamientos se hallan en íntima conexión con nuestros valores y actitudes, que a su vez conforman nuestras *creencias* acerca de lo bueno y lo malo, lo que nos conviene o no. Este nivel responde a la pregunta *¿por qué y para qué lo hago?* Un punto crítico en este nivel, es lo que se conoce como “creencias limitantes”, o “creencias neurotizantes” que fue muy estudiado por el psicoterapeuta americano Albert Ellis (2009)¹⁹. A continuación exponemos una lista genérica de las principales creencias limitantes de las personas:

Nuestras competencias, habilidades y comportamientos se hallan en íntima conexión con nuestros valores y actitudes, que a su vez conforman nuestras creencias acerca de lo bueno y lo malo, lo que nos conviene o no.

19 ELLIS, A. (2009). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao, Desclee de Brouwer.

- *Para ser feliz y tener éxito es necesario caerle bien a todo el mundo*
- *Soy una persona realmente valiosa cuando entiendo de todo y estoy a la altura en todos los terrenos*
- *Hay gente que tiene mucha suerte y consigue las cosas con mucha facilidad*
- *Algunas personas son realmente malas, peligrosas y merecen un castigo ejemplar.*
- *Es terrible que las cosas no salgan como quiero que salgan*
- *Las desgracias se producen por causas ajenas a mí, son inevitables*
- *Si existe la menor probabilidad de que algo malo ocurra, va a ocurrir sin duda alguna*
- *Es mejor escurrir el bulto que asumir responsabilidades, porque luego te lamentas de ser una persona colaborativa*
- *En los proyectos y trabajos, al final siempre acabamos haciendo todo las mismas personas*

- *Todos necesitamos apoyarnos en alguien más fuerte en quien confiar*
- *Lo que nos sucede en el pasado es algo que condiciona nuestra vida para siempre*
- *Los problemas y preocupaciones de los demás debemos asumirlos como propios y cargar con ellos si queremos ser buenas personas*
- *Para cada problema hay siempre una solución idónea, y si no la encuentras estás perdido*

Pero además de esta lista genérica, *cada persona elabora sus propias creencias* mediante enunciados similares a los anteriores. Lo importante es caer en la cuenta de ello, porque *suelen operar a nivel inconsciente y difícilmente las sometemos a crítica*. De ahí que una parte importante de la ayuda, terapia o desarrollo personal sea *poner encima de la mesa estas creencias limitantes y sustituirlas o modificarlas por otras más funcionales*.

Nivel E y F. Estos niveles responden a la pregunta *¿Quién soy aquí y qué sentido tiene lo que hago?* y suponen ir un poco más allá en nuestras decisiones y planteamientos, una cierta trascendencia. Preguntarse por el sentido de las cosas,

A veces nos sorprendemos a nosotros mismos haciendo cosas que en realidad no queremos hacer porque son contrarias a nuestros principios.

implica un acto reflexivo y filosófico asociado a las grandes preguntas, en el que a veces nos sorprendemos a nosotros mismos haciendo cosas desde hace tiempo sin saber muy bien por qué ni para qué las hacemos, y alguna vez incluso haciendo cosas que en realidad no queremos hacer porque son contrarias a nuestros principios.

Ahora que conocemos este modelo de niveles neurológicos, *es fácil caer en la cuenta del poco éxito que puede tener enfocar nuestras acciones pedagógicas sólo en el comportamiento o la conducta (conductismo) en los niveles 1 y 2 de los cambios correctivos, si ello no es capaz de afectar al área de las capacidades y actitudes en los niveles 3 y 4 de los cambios generativos, y en último término, configurar la identidad y el sentido de la vida de la persona en los niveles 5 y 6 de los cambios evolutivos.*

Según este interesante modelo, los niveles neurológicos están subordinados unos a otros, y *cualquier cambio en los niveles superiores, supone un cambio coherente y lógico en los niveles inferiores.* A la pregunta de si es posible un cambio también en el sentido ascendente, de las conductas, capacidades y valores hacia la identidad y el sentido, Robert Dilts responde afirmativamente, pero recalca que es bastante más difícil. De tal modo, que si somos capaces de facilitar cambios y pro-

cesos educativos en el nivel de la identidad y el sentido de la vida, estaremos aportando al sujeto una estructura sólida en la que después pueda ir colocando y organizando de forma coherente las piezas de sus comportamientos, habilidades, actitudes y valores. En este punto de la reflexión espero que hayamos llegado a la conclusión de que *esta pirámide sirve tanto para reconocernos mejor y desarrollarnos como docentes como para ejercer nuestra labor de forma más eficaz con nuestros educandos o alumnado.*

Si somos capaces de facilitar cambios y procesos educativos en el nivel de la identidad y el sentido de la vida, estaremos aportando al sujeto una estructura sólida.

Por tanto, *tiene cierta lógica pensar que los niveles 5 y 6 constituyen un pilar central y transversal que sostiene a la pirámide de arriba abajo, y a medida que ese pilar se hace fuerte y está bien anclado, la persona va colocando en el mismo todo lo demás de modo coherente. Si no existe ese pilar, por muchas acciones y comportamientos que propongamos, la estructura de la persona se desmorona como una pirámide de arena sin cemento y piedras que le den consistencia. Es por ello que la *identidad profesional docente*, como proceso constructivo alineado con el propio proyecto o propósito personal de vida, es tan importante para la labor formativa. En la socialización de la función docente, los dos estratos superiores de la pirámide de Dilts & Bateson son claves.*

En general *los principios funcionales de este modelo*, para poder interpretarlo y utilizarlo con eficacia, son los siguientes:

- Cada nivel superior contiene y organiza la información del nivel inferior.
- Todo cambio en un nivel superior influye en el nivel inferior de forma coherente.
- Todo cambio en un nivel inferior no influye necesariamente en el nivel superior.
- Muchos problemas que tenemos son provocados por la “confusión” entre dos o mas niveles, por eso es tan importante “defusionar”, es decir, analizarlos uno por uno y ver dónde está el fallo. - Es una herramienta muy eficaz para el diagnóstico de problemas (ver en qué nivel está el origen) y posteriormente para orientar la terapia - intervención sobre el problema.
- Las reglas que rigen los procesos de cambio de cada nivel no son necesariamente las mismas, cada nivel exige un tipo de intervención y de dinámica.
- El modelo sirve no solo para resolver problemas, sino también para desarrollar per-

sonas, para potenciar el aprendizaje de valores y competencias y para mejorar en general.

- Las CREENCIAS (nivel D) son la *Unidad Central de Procesamiento* de todo el sistema, hacia arriba y hacia abajo, por eso es tan importante explorarlas, depurar las que son limitantes y facilitar nuevas creencias mas funcionales y adecuadas.
- *El conductismo no basta*: enfocarse solo en nivel A y B no garantiza cambios a futuro en la estructura de la persona, ni sostenibilidad de los mismos a medio y largo plazo.

Reflexionando sobre este último punto me pregunto cuántas veces hemos facilitado los docentes sesiones de formación tratando de inculcar conductas y comportamientos, con la mejor de nuestras intenciones, pero sin caer en la cuenta de las creencias de los participantes en las mismas: ¿de verdad pensamos que es posible educar en la colaboración, la gestión de conflictos o la atención al cliente, si no clarificamos las creencias que potencian dichas competencias?

¿Pensamos que es posible educar en la colaboración, la gestión de conflictos o la atención al cliente, si no clarificamos las creencias que potencian dichas competencias?

Por último nos queda explorar entonces cómo podemos acceder a dichos códigos de creencias en las sesiones de formación y en nosotros mismos

como docentes: ¿Hay alguna forma de tomar conciencia de las mismas, de saber las que son limitantes o disfuncionales y cambiarlas por otras más eficaces para la docencia? Afortunadamente hay muchas formas de hacerlo, mediante técnicas y dinámicas adecuadas. Voy a comentar dos que yo he trabajado.

Ideas y creencias zombie

Las ideas zombie son aquellas que se ha demostrado repetidamente que ya no son funcionales, pero sin embargo nos empeñamos en resucitarlas, y se resisten a morir. Cuando ya las creíamos bien enterradas y denostadas, de repente alguien las resucita con el fin de meternos miedo. Según el premio Nobel Paul Krugman, una idea zombie es “una propuesta que ha sido refutada a fondo por el análisis y las pruebas, y debería estar muerta, pero no se queda muerta, ya que sirve a un propósito político, apela a prejuicios o ambos”.

Idea zombie es sinónimo de pensamiento mágico, de estereotipo o generalización, de nostalgia por el pasado o de creencia irracional. Están muy próximas al concepto de "código de los antepasados", basado en el Mito de Caronte.

Idea zombie es sinónimo de pensamiento mágico, de estereotipo o generalización, de nostalgia por el pasado o de creencia irracional. Están muy próximas al concepto de "código de los antepasados", basado en el Mito de Caronte, con el que Richard Dawkins nos habla de la herencia social disfuncional, es decir, aquellos códigos de nuestros antepasados que hoy ya no son útiles, pero

que por cuestiones de filiación y pertenencia emocional, nos resistimos a enterrar. Pero no se trata sólo de ideas, también son creencias muchas veces. Como diría Ortega, las ideas se tienen, en las creencias se está. Y cuando esas creencias son de tipo zombie, ¿dónde estamos? En las catacumbas de la sociedad, de la empresa, o de la humanidad.

Algunas ideas zombies son muy difíciles de enterrar, porque nuestro cerebro tiene tendencia al pensamiento mágico, gobernado por nuestro instinto de supervivencia: muchas veces preferimos aferrarnos a la magia, al milagro, a la buena suerte, llámelo como quiera, que afrontar la realidad, a veces dura. Hemos de hacer este ejercicio importante y de salud mental y social, consistente en identificar las ideas zombie recurrentes en nuestra mente, en nuestra familia, en nuestros equipos de trabajo y en los entornos en que nos movemos: a menudo surge alguien dispuesto a resucitar los fantasmas del pasado, los zombies del inmovilismo y el pensamiento acrítico, con fines poco éticos, políticos, económicos o personales.

Yo suelo recomendar como dinámica, *traer al aula una lápida de corcho, del tipo de las que se venden en la época de Halloween*, presentarla como la tumba de nuestras ideas caducas que ya forman parte de la historia, y en la parte trasera (no visible) de la misma clavar unas tarjetas con

Nuestro cerebro tiene tendencia al pensamiento mágico, gobernado por nuestro instinto de supervivencia: muchas veces preferimos aferrarnos a la magia, al milagro, a la buena suerte, llámelo como quiera, que afrontar la realidad, a veces dura.

unos alfileres en las que escribimos las ideas zombie relacionadas con nuestro trabajo o área profesional. Tras explicar la tumba y lo que representa, le damos la vuelta con las tarjetas clavadas para que se vean. Pedimos a los participantes que de uno en uno se vayan levantando, se acerquen y tomen una tarjeta: la lee en voz alta y vamos hablando sobre ellas, reflexionando sobre su grado de certeza, si nos limitan o potencian, etc. *Se trata de hacer una reflexión crítica sobre eso que generalmente asumimos sin criticar y opera de forma inconsciente en nosotros*, es decir, una clarificación de creencias.

Previamente estas ideas las podemos haber recogido con otra dinámica de frases incompletas. Si por ejemplo estamos hablando de alumnos o familias, las creencias hacia los clientes suelen manifestarse con frases incompletas que van rellenando todos los participantes:

- Nuestros alumnos/familias acostumbran a...
- Nuestros alumnos/familias suelen estar...
- Nuestros alumnos/familias podrían...
- Por cada alumno/familia buena hay...
- Con los alumnos/familias todo va bien hasta que...

Tras este ejercicio de frases incompletas, saldrán las creencias hacia los alumnos o familias:

unas serán positivas y otras negativas. Lo normal es que salgan mas cosas negativas que positivas, y este es un aspecto que debemos señalar: nuestra tendencia a desconfiar, a sacar lo negativo, a fijarnos en las debilidades y problemas más que en las fortalezas y oportunidades.

Nuestro credo profesional

Si es bueno explorar nuestras creencias erróneas o disfuncionales, para tratar de clarificarlas, *hay algo que no podemos dejar de hacer: elaborar nuestro credo conjunto de creencias potenciadoras*. Esto es mucho más útil que estar sólo enfocados en las creencias erróneas: hay que hacerlo, pero no debemos quedarnos sólo en el “darse cuenta” de lo que nos pasa, *hay que pasar a la acción ser proactivos y positivos*. Nada motiva y empuja más que *un decálogo compartido* con los compañeros docentes.

Si es bueno explorar nuestras creencias erróneas o disfuncionales, para tratar de clarificarlas, hay algo que no podemos dejar de hacer: elaborar nuestro credo conjunto de creencias potenciadoras.

¿Por qué un credo? Sencillamente, porque es mucho más que unos rasgos o cualidades: *las personas al final actuamos según lo que creemos*. Si yo como educador no creo en esto que pongo aquí, si muestro dudas o manifiesto otras creencias que tal vez pueden ser erróneas o incongruentes entre ellas, debería reflexionar sobre ello y clarificar quién soy, qué hago aquí y qué quiero hacer.

Un consejo: sería un buen ejercicio, inspirados en este credo personal que ahora comparto, y que es producto de mi experiencia formativa en muchos y varios proyectos formativos en los últimos años, que cada equipo docente, o formador/a, haga su propio credo y se comprometan, con algún tipo de símbolo, a estar inspirados por el mismo, revisándolo cada cierto tiempo, y poniéndolo visible en la sala de reuniones o en los despachos.

Y una última cosa muy importante: es clave compartirlo y dialogarlo con todas las demás personas: el personal de la institución, familias del alumnado, compañeros/as docentes, los propios clientes, ya que cuando nuestras creencias son compartidas todo funciona mejor.

Ejemplo del credo profesional de César G^a-Rincón (2017)²⁰.

1. *Creo que la formación es un tarea humana esencial que ayuda a las personas y comunidades a crecer y desarrollar sus potencialidades, a conocerse mejor a sí mismas y a cambiar cuando lo consideran necesario.*
2. *Creo que la formación es mucho más que la transmisión y memorización de conocimientos, es poner esos conocimientos en valor para resolver problemas y crear productos novedosos.*
3. *Creo que la formación es capacitar a las personas para aprender más y mejor, empoderarlas para que sean responsables y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.*
4. *Creo que la formación está al servicio de la persona, de las instituciones y de la sociedad, para mejorarlas y hacerlas más felices, sostenibles y rentables dentro de un marco compartido de buen vivir.*
5. *Creo que la formación es una profesión apasionante que requiere energía, entrega y motivación, lo que implica una adecuada gestión física, mental y emocional del formador/a antes y después de cada sesión.*

20 GARCÍA-RINCÓN, C. (2017). *La claqueta competencial. Otra forma de enseñar, otra forma de aprender*. Madrid, Homo Prosocius – Amazon.

6. *Creo que la formación es colaborativa, donde el formador/a asume un rol determinado dentro de un equipo y lo conecta con habilidad e inteligencia en esa red de personas y valores, fortaleciendo la cultura compartida.*
7. *Creo que la formación se realiza desde la autenticidad y el autoconocimiento, siendo conscientes de las propias fortalezas y debilidades y en proceso de mejora docente constante.*
8. *Creo que la formación implica conocer y seleccionar en cada proceso las mejores herramientas metodológicas y pedagógicas, creo que no se puede construir un buen aprendizaje con una sola herramienta y creo que las metodologías y herramientas pedagógicas son medios (y no fines) al servicio del aprendizaje y la persona.*
9. *Creo que la formación debe ser inclusiva, esto es, aprovechar la riqueza de la diversidad humana, tanto cultural como de capacidades y modos de aprendizaje, para estimular todas las inteligencias.*
10. *Creo que la formación es una vocación profesional que requiere una cuidadosa y esmerada preparación, un desempeño docente de calidad y un reconocimiento acorde a su importante papel social y humano.*

3. Competencias e indicadores profesionales del Educador Cosmopolita Global: un perfil necesario

Luis Aranguren Gonzalo y César García-Rincón de Castro

En este último capítulo vamos a aterrizar los dos anteriores en un instrumento práctico que pueda guiar tanto la socialización docente (llamada hoy “coaching pedagógico”) como la evaluación del docente. Pero no hay que confundirlo con un manual general del perfil docente, sino con un enfoque centrado en la Identidad Cosmopolita Global, si bien la misma nos remitirá a unas pedagogías, como bien ha subrayado Luis Aranguren, más afines a dicha identidad.

Como hilos conductores de la propuesta vamos a utilizar las mismas llaves o dimensiones competenciales que hemos descrito para el alumnado, dado que con ello nos aproximaremos más a la necesaria coherencia que tiene que haber entre lo que se es como vocación-profesional y lo que se enseña como práctica docente. Comencemos entonces recordando estas 4 llaves o dimensiones competenciales que salían, como cuatro hilos entretreídos del Proyecto Educativo Compañía de

María (García-Rincón, 2016)²¹ y sugiriendo en cada una de ellas, una serie de ideas previas relacionadas con las competencias docentes (saberes, capacidades y valores):

Dimensión ICG	DIVERSIDAD-INCLUSIVIDAD
Descripción	<p>Frente a la uniformidad y la homogeneidad incoherente, optamos por la diversidad constructiva y coherente, pero una diversidad inclusiva en la que todos tienen cabida y derecho a ser reconocidos y aceptados como tal. Esta diversidad se halla presente no sólo en lo cultural, sino también en los modos de aprendizaje e inteligencias así como en la diferente disponibilidad de bienes y oportunidades.</p>
Retos y necesidades en el perfil docente actual	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo y en red. • Democracia cognitiva: interrelación de saberes. • Atención a la diversidad desde las inteligencias múltiples. • Diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje inclusivos. • Especial atención al género en los lenguajes y en los autores de la propia materia o asignatura.

21 GARCÍA-RINCÓN, C. *Coord.* (2016). *Identidad cosmopolita global*, PPC, Madrid.

Dimensión ICG	SOLIDARIDAD-JUSTICIA
Descripción	<p>Optamos por un tipo de solidaridad que tiene como horizonte de sentido y realización la justicia, conscientes de que no todas las formas de solidaridad están animadas y orientadas por la justicia. La solidaridad es el camino, los proyectos, las actividades, mientras que la justicia debe ser la brújula y el horizonte hacia el que caminan las formas de la solidaridad.</p>
Retos y necesidades en el perfil docente actual	<ul style="list-style-type: none"> • Docente embajador de la justicia en lo cotidiano: diseño de aulas, evaluación, sensibilización. • Normas prosociales y estimulación del liderazgo prosocial en la organización del aula. • Pedagogía del cuidado docente: de los alumnos, de las familias, de la tierra, de las cosas y materiales, del propio aula y la escuela. • Estilo de vida personal: valores que transparentan a un educador que anima y estimula una vida solidaria y justa. • Solidaridad interdisciplinar y entre docentes, ayuda mutua y conducta prosocial en el trabajo.

Dimensión ICG	UTOPIA-HISTORICIDAD
Descripción	<p>La utopía de otro mundo posible realizado por mujeres y hombres nuevos, que desarrollan al máximo sus talentos, no para el propio beneficio o ventaja, sino para ponerlos al servicio de los demás, no se entiende sin una línea de tiempo histórica (pasado – presente – futuro), sin un proceso evolutivo (propio de las etapas educativas). La vivencia del tiempo y su programación, en lo físico y lo existencial, es clave para comprender y realizar las utopías: somos personas e instituciones con una fuerte dimensión histórica y temporal que nos define y nos proyecta hacia adelante.</p>
Retos y necesidades en el perfil docente actual	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del contexto histórico, económico y socio-político actual, con especial énfasis en los ODS, los Índices de Desarrollo Humano y todo lo relacionado con el Buen Vivir y la ecología. • Conocimiento de otras experiencias y modelos educativos de éxito que ponen el acento en la dimensión social y prosocial. • Interés por la vocación de sus estudiantes y su humanización para ponerla al servicio de la sociedad en el futuro. • Autopercepción como sujeto histórico, como agente educativo del cambio y la mejora de la sociedad y el mundo.

Dimensión ICG	IDENTIDAD-REFLEXIVIDAD
Descripción	<p>La identidad, tanto individual como colectiva, se construye mediante procesos reflexivos en los que entran en juego los valores como criterios de discernimiento y toma de decisiones. Optamos hoy por una identidad global y cosmopolita, frente a una identidad fragmentada y parcelada, de corto alcance en lo personal y en lo socio-cultural. Los procesos de reflexividad del yo, como elementos clarificadores de la identidad, precisan de acompañamiento, discernimiento y desarrollo de la competencia espiritual.</p>
Retos y necesidades en el perfil docente actual	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento personal de motivaciones, gestión de emociones, valores y creencias acerca del mundo y la educación. • Estilo de vida acorde con la solidaridad, la ecología y la defensa de los Derechos Humanos. • Auto percepción y afirmación como educador humanista que impregna un modo de hacer y ser más allá del desempeño técnico-profesional. • Pensamiento abierto, dialogante y respetuoso con la diversidad cultural, que se plasma en un modo de educar tolerante, fundamentado desde la verdad y dialogante en clave de Derechos Humanos.

Lo primero que pensamos, cuando vemos el perfil del docente necesario para educar de forma coherente la Identidad Cosmopolita Global (ICG) en sus estudiantes, es si realmente existen estas personas tan grandes en convicciones humanistas. Podemos afirmar que sí, porque además los hemos visto y hemos hablado con ellos/as en encuentros y cursos de formación: hay educadores/as muy buenos y comprometidos, si bien no son tan visibles como debieran serlo, tal vez por la propia humildad de su modo de ser, es decir, que no van tocando la trompeta anunciando lo comprometidos y solidarios que son. Pero hay otras razones, como son la dedicación excesivamente individual del *aula santuario* y la *falta de coordinación* de todo el *potencial humanista de los docentes* en los centros educativos en torno a un eje o proyecto compartido: en este sentido, hemos conocido muchos docentes que se implican en muchos proyectos sociales y solidarios, pero fuera del colegio, en otros ámbitos u ONGs. Ello revierte positivamente en su modo de educar, sin duda, pero no se aprovecha tanto en el proyecto docente compartido del centro. Pero lo cierto es que están ahí, y por ello un proyecto como este, de perfil docente en Identidad Cosmopolita Global, tiene, entre otros objetivos, que *dar visibilidad, voz y fuerza a este tipo de educadoras y educadores prosociales*, además de mejorar sus competencias relacionadas con la ICG.

Un proyecto como este, de perfil docente en Identidad Cosmopolita Global, tiene, entre otros objetivos, que dar visibilidad, voz y fuerza a este tipo de educadoras y educadores prosociales.

Hecha esta primera aproximación a los retos y necesidades del perfil docente, que viene del análisis reflexivo hecho por Luis Aranguren y César G^a-Rincón en los capítulos precedentes, y un análisis contrastado también sobre el terreno educativo formal y no formal por ambos autores en trayectorias profesionales extensas y variadas, hacemos ahora la propuesta de indicadores de cada una de las 4 dimensiones o llaves de la ICG. Señalar que *estos indicadores son un poco más genéricos y complejos que los de los alumnos* (que eran más específicos) y por tanto *cabe trabajar cada uno de ellos varias veces y desde diferentes acentos*, lo que los hace más *flexibles y adaptables a diferentes contextos* de desarrollo profesional docente. Lo importante es que los cuatro indicadores de cada dimensión de la ICG la explican con suficiente extensión y la definen con bastante profundidad.

Indicadores profesionales de DIVERSIDAD-INCLUSIVIDAD.

- Trabaja de forma colaborativa en proyectos y contextos de diversidad social, cultural y profesional, tanto dentro del centro como con otros centros o entidades.
- Utiliza metodologías y herramientas docentes que potencian la atención a la diversidad del alumnado y su inclusividad social y académica.

Promueve y explicita la visibilidad de lo invisible que la cultura hegemónica tiende a ocultar y menospreciar; como la diversidad cultural, religiosa, o sexual.

- Promueve y explicita la visibilidad de lo invisible que la cultura hegemónica tiende a ocultar y menospreciar, como la diversidad cultural, religiosa, o sexual.
- Utiliza un lenguaje inclusivo, tolerante y abierto en clave de derechos humanos, de-construyendo noticias falsas (*fake news*), prejuicios sociales y en general actitudes y pensamientos racistas, xenófobos y totalitarios.

Indicadores profesionales de SOLIDARIDAD- JUSTICIA.

Promueve una mirada crítica hacia la realidad que vivimos e incentiva propuestas de sensibilización y de acción solidaria en el entorno escolar y del barrio.

- Se conduce de forma prosocial cotidiana en su entorno de trabajo (ayudar a los compañeros, hacer algo más allá de su rol, etc.) y se implica en proyectos de acción prosocial con otros miembros de la comunidad educativa.
- Muestra un interés y sensibilidad especial por el alumnado con más necesidades y dificultades educativas y sociales, así como con sus familias.
- Promueve una mirada crítica hacia la realidad que vivimos e incentiva propuestas de sensibilización y de acción solidaria en el entorno escolar y del barrio.

- Actúa como un embajador activo del proyecto de convivencia socio-escolar implicándose en la resolución de conflictos y el cuidado y salvaguarda de la dignidad humana, del entorno eco-social y toda forma de vida.

Indicadores profesionales de UTOPIA-HISTORICIDAD.

- Comparte su proyecto personal y vocacional, sus sueños de un mundo mejor, con otros educadores, destacando los valores y anhelos que le mueven desde la educación.
- Sitúa su labor docente dentro de un espacio-tiempo local y global, sabiéndose sujeto histórico activo de humanización y transformación social a través de la acción educativa.
- Incentiva la lectura atenta a la realidad que vivimos para descubrir en ella la fuerza de los acontecimientos que llaman a nuestra conciencia cosmopolita, como la llegada de personas migrantes y experiencias de convivencia en la diversidad en nuestros contextos.
- Se esfuerza por humanizar la vocación de cada estudiante, desde su testimonio y el de otras personas relevantes, animándoles a desarrollar al máximo sus talentos para ponerlos al servicio de otros.

Se esfuerza por humanizar la vocación de cada estudiante, desde su testimonio y el de otras personas relevantes, animándoles a desarrollar al máximo sus talentos para ponerlos al servicio de otros.

Indicadores profesionales de IDENTIDAD-REFLEXIVIDAD.

Conoce sus debilidades y fortalezas como educador y goza de buena estabilidad emocional y ajuste psicosocial, revisando cada cierto tiempo sus motivaciones, capacidades y creencias docentes.

- Conoce sus debilidades y fortalezas como educador y goza de buena estabilidad emocional y ajuste psicosocial, revisando cada cierto tiempo sus motivaciones, capacidades y creencias docentes.
- Se caracteriza por un estilo de vida ecológico, honesto y respetuoso con el entorno socio-cultural y el medio ambiente, siendo testimonio cotidiano del mismo para la comunidad educativa.
- Se entiende a sí mismo en proceso dinámico de transformación personal a la luz de la vida expuesta a la sorpresa y al cambio.
- Se percibe y describe como un educador humanista y comprometido con la defensa de los derechos humanos, que impregna un modo de hacer y ser más allá del desempeño técnico-profesional.

A partir de estos indicadores, podemos ahora *elaborar una variedad de instrumentos de medida y entrenamiento de los mismos*, con el fin de socializar esta competencia también en los y las docentes, y poder medirla cada cierto tiempo, acom-

pañando así procesos de coaching profesional o pedagógico. Los niveles o grados de dominio de cada uno de estos indicadores o desempeños profesionales-competenciales, serán cuatro, como suelen ser en los modelos competenciales profesionales en las organizaciones, que suelen manejar los departamentos de Recursos Humanos. ¿Qué rúbricas utilizar para cada uno de estos cuatro niveles? Dado que se trata de comportamientos observables por terceros, en el caso de una heteroevaluación, o de comportamientos auto-observables, en el caso de una autoevaluación, lo más eficaz y plausible a la vez, es optar por escalas que midan la *frecuencia conductual*. En este sentido, una escala podría ser esta:

- Valor 4. Siempre
- Valor 3. A menudo
- Valor 2. Algunas veces
- Valor 1. Nunca

Pero en el caso de la *autopercepción competencial*, también podemos evaluar directamente desde la identidad docente, y esto puede lograrse planteando en un *test de autoevaluación* que valore cada docente en qué medida *una serie de comportamientos* (indicadores competenciales) *tienen que ver mucho conmigo / describen mi modo de ser y hacer* (valor = 4) o *no tienen nada que ver conmigo / no me describen* (valor = 1). Con esta pregun-

ta / estímulo, no solamente se vuelca la frecuencia conductual, sino también el modo de ser (identidad) con dichos comportamientos. La escala, aquí podría ser esta:

- Valor 4. Tiene mucho que ver conmigo / me describe mucho.
- Valor 3. Tiene bastante que ver conmigo / me describe bastante.
- Valor 2. Tiene algo que ver conmigo / me describe en parte.
- Valor 1. No tiene nada que ver conmigo / no me describe.

Es fundamental que las cuatro dimensiones estén desarrolladas de forma igualitaria y suficiente, de lo contrario, la competencia se nos quedará coja.

Tanto en la socialización de la competencia ICG en los docentes, como en su evaluación y medida cada cierto tiempo, es importante tener en cuenta lo que ya dijimos en el caso de los estudiantes: *es fundamental que las cuatro dimensiones estén desarrolladas de forma igualitaria y suficiente*, de lo contrario, la competencia se nos quedará coja. El modo de plantearse el entrenamiento de los indicadores o desempeños competenciales de la ICG en los docentes, puede ser similar al del alumnado, utilizando incluso sesiones formativas experienciales diseñadas bajo el Ciclo de Kolb del aprendizaje experiencial: *los y las docentes también son diversos en su estilo preferencial de aprendizaje (como los alumnos) y no todos aprenden de la misma manera*, por ello no tienen sentido los cursos

excesivamente teóricos y expositivos. Sí tienen sentido y más éxito los *talleres experienciales* y el *coaching docente* sobre el terreno educativo.

Respecto del modo y el programa para trabajar estos 16 indicadores/desempeños de la ICG de los docentes, hay dos formas de hacerlo:

- α) *De forma monográfica, como un caudal*, durante dos jornadas completas, trabajando todos los indicadores con ejercicios y dinámicas. Tiene la ventaja de centralizar todo en un espacio concreto, pero la desventaja de la pérdida de impacto con el tiempo, si no se vuelve a incidir en ello cada cierto tiempo y no se evalúa.
- β) *De forma progresiva, como irrigación constante de indicadores*, intercalándolos en las jornadas y espacios formativos habituales de los docentes, y agregándolos en las actualizaciones de los PEI (Proyecto Educativo Institucional, en España) dentro de los objetivos / ejes estratégicos.

Nos inclinamos más por la segunda opción de irrigación, si bien, puede ser interesante diseñar una sesión inicial básica monográfica de unas 4 – 8 horas, y a partir de ahí seguir trabajando en irrigación constante.

Los y las docentes también son diversos en su estilo preferencial de aprendizaje (como los alumnos) y no todos aprenden de la misma manera, por ello tienen sentido, y más éxito, los talleres experienciales y el coaching docente sobre el terreno educativo.

Si la Identidad Cosmopolita Global se concibe como una competencia importante y clave para la formación del profesorado en los centros educativos Compañía de María, en los que ha nacido y crecido este proyecto competencial diseñado y acompañado por César García-Rincón de Castro en el trienio 2016-2019, este perfil de la misma puede servir, entre otras utilidades ya descritas, para *tomar decisiones acerca de aquellos espacios y propuestas de formación* que no siendo específicas de ICG, sí que, tras la lectura de los indicadores aquí presentados, contienen uno o varios de los indicadores de dicha competencia. Es decir, como un criterio a tener en cuenta para seleccionar unas propuestas formativas sobre otras.

SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Junto con las referencias bibliográficas que los autores han hecho a pie de página en este cuaderno, Luis y César, os sugerimos a los y las docentes algunos libros, tanto propios como de otros autores y autoras, que consideramos pueden ser importantes como ampliación y profundización de los conocimientos y reflexiones aquí mostrados.

ARANGUREN GONZALO, L. (2020). *Es nuestro momento. El paradigma del cuidado como desafío educativo*. Madrid, Fundación SM.

ARANGUREN GONZALO, L. (2024). *Fraternidades en la intemperie. Vínculos que cuidan*. Madrid, Ediciones Khaf.

BAUMAN, Z. (2008). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona, Paidós Estado y Sociedad.

BUTLER, J. (2021) *La fuerza de la no violencia*, Barcelona, Paidós.

BUTLER, J. (2022). *¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia*, Barcelona, Arcadia.

ESQUIROL, J.M^a (2021). *Humano más humano*, Barcelona, Acantilado.

ESQUIROL, J.M^a (2024). *La escuela del alma*, Barcelona, Acantilado.

GARCÉS, M. (2016). *Fuera de clase*, Barcelona, Galaxia Gutenberg

GARCÍA-RINCÓN, C. Coord. (2016) *Identidad Cosmopolita Global. Un nuevo paradigma educativo para un mundo nuevo*. PPC, Madrid.

GARCÍA-RINCÓN, C. (2017). *La claqueta competencial. Otra forma de enseñar, otra forma de aprender*. Madrid, Prosocialia – Amazon.

GARCÍA-RINCÓN, C. (2018). *Cómo educar las competencias y actitudes prosociales. Marcos teóricos, indicadores y actividades*. Madrid, Prosocialia – Amazon.

GARCÍA-RINCÓN, C. (2022). *Las huellas de la Caridad. Pedagogía samaritana para una escuela abierta al mundo*. Madrid, Prosocialia – Amazon.

INNERARITY, D. (2020). *Pandemocracia*, Barcelona, Galaxia Gutemberg.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. (1996). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea, Madrid.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea, Madrid.

MATURANA, H. y DÁVILA, X., (2021). *La revolución reflexiva*, Santiago de Chile, Paidós.

MORIN, E. (2020). *Cambiamos de Vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona, Paidós Estado y Sociedad.

NUSSBAUM, M. (2015). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Bogotá, Paidós Estado y Sociedad.

ORIDINE, N. (2022). *Los hombres no son islas*, Barcelona, Acantilado.

LUIS ARANGUREN GONZALO

Madrid (1959)

Doctor en Filosofía y licenciado en Teología.

Profesor asociado de ética en la Universidad Complutense de Madrid. Profesor colaborador en el Instituto Superior de Pastoral de Madrid. Profesor invitado en distintas universidades de Chile y México. Es consultor y formador en el campo de la ética aplicada, la participación social, el voluntariado y el desarrollo de organizaciones, tanto en España, Portugal y América Latina donde ha acompañado a más de 100 entidades a lo largo de los últimos 30 años. Fue el director técnico y redactor del Plan Regional de Voluntariado (2006-2010) de la Comunidad de Madrid. Ha trabajado como profesor de Instituto, coordinador del Programa de Voluntariado en Cáritas Española y director editorial de PPC.

Es miembro de la comisión mixta que coordina de la Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado educativo integral en la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) y de la Cátedra Pro+Tejer, de la Universidad Complutense de Madrid, dedicada al estudio y reflexión sobre los abusos.

Es autor de 26 libros; entre ellos Cartografía del voluntariado (2000), Lo esencial del voluntariado (2013), Es nuestro momento: El paradigma del cuidado como desafío educativo (2020) y Fraternidades en la intemperie. Vínculos que cuidan

(2024). Igualmente es autor del blog CUIDARNOS , situado en la web de Fundación Edelvives.

Lleva varios años dedicados al estudio y la promoción de la ética del cuidado en los ámbitos socioeducativos.

Es colaborador habitual en la revista HUMANIZAR, dedicada a la Humanización de la Salud, y ha escrito artículos tanto de investigación como de difusión en revistas dedicadas al pensamiento antropológico, ético, pedagógico, de acción social y teológico-pastoral.

Es colaborador en REPARA, el dispositivo del Arzobispado de Madrid para la atención de víctimas de abusos en la Iglesia.

CÉSAR GARCÍA-RINCÓN DE CASTRO

Madrid (1966)

Doctor en Sociología, Licenciado en Sociología y Ciencias Políticas y Diplomado en Trabajo Social.

Ha recibido el Premio Santillana 2000 y el Premio Experiencia Didáctica en el Área de Letras, del CDL-Madrid, ambos por un proyecto de Educación en la Solidaridad y Voluntariado con alumnado de Bachillerato. Medalla de doctor de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Conferenciante, formador y consultor a nivel nacional e internacional de proyectos educativos y pedagógicos en varias Fundaciones, Centros Educativos, Empresas y Organismos Públicos. Ha impartido conferencias y cursos en República Dominicana, Colombia y Chile.

Ha sido responsable del Departamento de Trabajo Social del Colegio Ntra. Sra. del Recuerdo (Compañía de Jesús – Madrid) desde 1990 hasta 2006. Pionero en España de la Educación Prosocial y el Servicio Social en la escuela desde un enfoque curricular.

Ha sido profesor colaborador de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, así como colaborador en la revista Padres y Maestros de dicha universidad. Ha sido profesor y coordinador del Curso de "Especialista Universitario en Educación para el Desarrollo Humano" durante 8 promociones, formando a más de 200 docentes.

También ha sido y es profesor colaborador en otras Universidades como Centro Universitario La Salle (Aravaca – Madrid), UNED, Universidad de Andorra, CEU Cardenal Herrera de Valencia y Real Centro Universitario M^a Cristina de El Escorial.

Responsable del área educativa y social de la Fundación Europea para el Estudio y Reflexión Ética, FUNDERETICA, desde la que ha desarrollado ya un modelo educativo de Ética Social en la infancia y un modelo de Liderazgo Ético para desarrollar en las organizaciones.

Youtuber pedagógico-social con el nombre de “Educautor” y “Cocinando Aprendizajes”. Experto en dinámicas de grupo y recursos didácticos, que comparte en su canal de YouTube en el que ya tiene más de 600 dinámicas y supera los 142.000 suscriptores.

Responsable académico y tutor del programa formativo Talante Solidario en Fundación FADE (Murcia, España), del que también es creador de los contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación. Dicho programa consiste en la formación y entrenamiento de competencias soft-skills (habilidades blandas) adquiridas en experiencias de voluntariado social.



Otros números de Cuadernos de ética en clave cotidiana:

- Nº22: Bioética y soporte nutricional en el final de la vida.
Francisco Rivas García
- Nº21: Conversar, un arte a recuperar. Enrique Lluch Frechina y
Luis Illueca Vicente
- Nº20: Sobre el género de la identidad. Aspectos fundamentales
para comprender los debates en torno al sexo, el género y
la identidad. Silvia Martínez Cano.
- Nº19: Una mirada a la pandemia desde Cáritas. Rafael Allepuz
Capdevila y Jesús Pérez Mayo.
- Nº18: Ética en atención primaria. Nazaret Maldonado del Arco.
- Nº17: Cuidados paliativos. Jacinto Bátiz Cantera.
- Nº16: Ética social para niñas y niños. Guía práctica para padres
y educadores. César García-Rincón de Castro.
- Nº15: Los confinados. Manual de resistencia (para salir fortale-
cidos tras el covid-19). F.J. de la Torre Díaz.
- Nº14: Vivir (des)conectado. Aspectos éticos del uso (y abuso) de
los dispositivos móviles. Isidro Catela Marcos.
- Nº 13: Acompañar en la fase final de la vida. Natividad Jiménez
Sánchez, Nazaret Maldonado del Arco y María Dolores
Nieto Martín.
- Nº 12: Ética y Derechos Humanos. Gisela Giner Rommel.
- Nº 11: Paseos para hacer en compañía. José Luis Pareja Rivas.
- Nº 10: Internet y las redes sociales, aspectos éticos. Margarita
Martín Martín.

- Nº 9: Ética y vida: La bioética. Rafael Junquera Estefani y Ana M^a Marcos del Cano.
- Nº 8: Los agentes de la Cooperación Internacional al Desarrollo. Una mirada ética. Patricia Rodríguez González.
- Nº 7: Videojuegos, gamificación y reflexiones éticas. Margarita Martín Martín y Luis Fernando Vilchez Martín.
- Nº 6: Función Social de la empresa: Una propuesta de evaluación ética. Elisa Marco Crespo y Enrique Lluch Frechina.
- Nº 5: Ética del Cuidado y Mayores. Los cuidados a las personas mayores desde un horizonte ético y en la búsqueda de la calidad de vida. Rosario Paniagua Fdez.
- Nº 4: Introducción a la Ética Familiar. Victor Chacón, CSsR.
- Nº 3: Interpelación ética de las mujeres que ejercen la prostitución. M^a Luisa del Pozo.
- Nº 2: Ética y Escuela. Juan José Medina Rodríguez y M^a Isabel Rodríguez Peralta.
- Nº 1: Bases éticas para la mejora de nuestra organización económica y política. Enrique Lluch Frechina y Rafael S. Hernández.
- Nº 0: El Don que transforma, una mirada moral desde el carisma redentorista. Carlos Sánchez de la Cruz.

Puedes descargarlos en la página web: <http://funderetica.org/cuadernos/>

e t i

cuadernos de
ética
en clave cotidiana



 Editorial Perpetuo Socorro
Covarrubias, 19, 28010 Madrid

C/ Félix Boix, 13 28036 Madrid
fundraising@funderetica.org
www.funderetica.org