

**PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS PROFESORES SOBRE LA
HONESTIDAD DOCENTE.
UNA REFLEXIÓN SOBRE LA MORALIDAD DE LA ENSEÑANZA**

Juan Carlos Torre Puente
Leonor Prieto Navarro
Universidad Pontificia Comillas (Madrid, Spain)

La sangre se hereda y la virtud se aquista,
y la virtud vale por sí sola lo que la sangre no vale.

MIGUEL DE CERVANTES
(DON QUIJOTE DE LA MANCHA, XLII, 2ª PARTE)

Introducción

El comportamiento de los seres humanos no siempre cumple con los parámetros éticos por los que debiera regirse, lo cual se hace generalmente con el fin de obtener algún beneficio, de sortear algún obstáculo o de evitar algún perjuicio. El abanico de transgresiones éticas es muy amplio y de muy diverso calado. Entre las grandes cuestiones pueden señalarse la corrupción en la política y en otros campos, la quiebra de la sostenibilidad medioambiental, el terrorismo, la producción y comercialización de productos dañinos para la salud, las prácticas transgresoras de las corporaciones financieras que afectan a grandes poblaciones (Bandura 2016), pero también, por ejemplo, la insolidaridad para con los más desposeídos, los migrantes y los refugiados. Además, cabría enumerar una lista casi infinita de infracciones menores, de carácter más puntual e individual, en las que el ser humano tropieza a sabiendas de su incorrección y sin que su autoconcepto se resienta demasiado (Mazar, Amir y Ariely 2008).

Con frecuencia se recurre a la educación de las generaciones jóvenes como elemento preventivo de las conductas inmorales y, sin duda, una profunda formación en valores personales y prosociales positivos podría contribuir al

desarrollo de una mayor ética. En este sentido, la preparación que las universidades ofrecen a quienes pretenden ejercer como futuros profesores es un área con una gran potencialidad multiplicativa en orden conseguir una humanidad más ética y responsable. Esta formación no debe desdeñar los conocimientos de las diversas disciplinas, el dominio de metodologías didácticas ni la adquisición de competencias específicas de la buena docencia, pero ha de considerar también otros componentes, quizá menos visibles, relativos a las finalidades de la educación, a las concepciones sobre la función docente y al cultivo de los valores. Diversos documentos de la Iglesia Católica¹ resaltan la importancia de aunar la mejora de las competencias técnicas junto con el desarrollo armonizado de los ingredientes de una educación integral. Uno de los valores morales de mayor trascendencia para la educación es la honestidad del profesorado². Este texto analiza la percepción de los futuros profesores sobre la honestidad docente y extrae algunas conclusiones que podrían incorporarse en los currículos formativos.

El punto de partida

Todos los estudiantes que se preparan para ser maestros realizan sus prácticas de enseñanza en centros educativos, en una gran variedad de formatos e intensidades según los países y las universidades. En la Universidad Pontificia

¹ En la declaración conciliar *Gravissimum educationis* (1965) se afirma que “hay que ayudar, pues, a los niños y adolescentes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, a desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales a fin de que adquieran gradualmente un desarrollo más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad, superando los obstáculos con valor y constancia de alma” (GE, 1). Por otro lado, la Congregación para la Educación Católica, en sus *Lineamenta sobre Educar en el humanismo solidario* (2017, 10) sostiene que “una educación humanizada no se limita a ofrecer un servicio formativo, sino que se ocupa del resultado del mismo en el contexto general de las aptitudes personales, morales y sociales de los participantes en el proceso educativo”.

² “Todos los profesores de cualquier grado deben distinguirse siempre por la honestidad de vida, su integridad doctrinal y su diligencia en el cumplimiento del deber...” (Veritatis Gaudium, 2017, III, 26, 3)

Comillas, quienes estudian las carreras de Educación Infantil y Primaria acuden a los colegios ya desde su primer curso y en los cuatro años de su formación acumulan casi mil horas de prácticas docentes. *Prácticas* es una asignatura que incluye la estancia en centros, la supervisión en la universidad, la lectura de libros y la participación en foros on-line, entre otros requisitos.

Este estudio parte del análisis cualitativo de las respuestas que 49 estudiantes del último curso de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad Pontificia Comillas han dado, en un foro on-line, a las preguntas sobre *qué significa ser un docente honesto, en qué áreas debería manifestarse en especial su honestidad, cómo se podría identificar la integridad moral del profesorado, qué caracterizaría a un docente deshonesto y cuáles podrían ser los efectos de un profesorado que se manifiesta con integridad o deshonestidad moral*. Las respuestas se obtuvieron en los meses de octubre y noviembre de 2017; de la muestra, 6 eran hombres y el resto mujeres. A continuación, se describen los principales resultados obtenidos tras el análisis del contenido de sus respuestas.

Conceptualización de la honestidad y la deshonestidad docente

Los términos que más frecuentemente se asocian a la honestidad docente son: valores, principios, ideales, convicciones, creencias, moral, actitud ética, coherencia, justicia, sinceridad, verdad, transparencia, concordancia, razonabilidad y ausencia de máscaras. La deshonestidad se relaciona con falsedad, mentira, fingimiento, engaño, impostura, apariencias, fingimiento, simulación, ambigüedad, hipocresía, tener dos caras, desinterés por el alumno y egoísmo personal.

De forma general, los futuros profesores creen que la honestidad del docente consiste en ser veraz con uno mismo y con los demás, en manifestar coherencia entre las propias convicciones, actitudes y acciones y en responder de forma acertada a la misión central de la educación, que es ayudar a niños y

jóvenes a desarrollarse plenamente. Su caracterización se concreta en tres apartados. (a) La congruencia multinivel entre las *creencias* (valores, principios, convicciones), las *actitudes* (disposiciones, voluntad), los *sentimientos* (afectos, emociones) y las *acciones* (conducta, comportamiento). El requerimiento de esta alineación múltiple para percibirse como honesto sitúa la exigencia ética en un nivel muy elevado. (b) Se destaca, por otra parte, la globalidad y generalidad de la honestidad. Creen que el profesor debe manifestarse honestamente no sólo en el ámbito escolar con los alumnos, los padres y los compañeros, sino en su vida entera, pues conciben esta virtud como un rasgo específico de la persona en su totalidad. Según ellos, este atributo interno se empieza a aprender básicamente en la familia. (c) El criterio contra el que chequear un comportamiento docente honesto es *el mayor beneficio para el alumno*. El docente no debiera perder el horizonte esencial de la educación, esto es, que los estudiantes logren los máximos niveles en su formación, ayudándoles en todo lo posible y procurándoles su mayor bien.

¿Cómo identificar la integridad moral del docente? Tres consideraciones sobresalen también aquí. (a) De entrada, perciben que no es algo fácil de identificar y evaluar, que requiere tiempo y observación, pues supone entrar en aspectos profundos de la persona. Dado que la honradez se encuentra de manera implícita en los actos y en las decisiones, su detección necesita de observaciones continuadas. (b) La integridad moral descansa en una constelación de conocimientos, capacidades y competencias vinculadas al carácter de una profesión íntegramente servicial, que se traduce en acciones concretas típicas de un buen profesor y que requiere conciencia de sí, capacidad de interiorización y de reflexión, autoformación y autorregulación. (c) Para estos estudiantes una persona moralmente íntegra se aprecia por sus acciones y sus actuaciones (“Por sus frutos les reconoceréis”, Mt 7,16). Resaltan los ámbitos de la interacción personal (el trato con las personas) y de la evaluación académica (juicios generales, *feed-back* y calificaciones) como

lugares privilegiados para el comportamiento docente honesto. Además, se trata de alguien que no adoctrina y no da informaciones falsas, disfruta con lo que hace, reconoce sus propios errores, busca la mejora constante y aprender más y consigue lo máximo posible de cada uno. Estos futuros profesores creen que deben ser honestos por la responsabilidad moral que implica su tarea y porque actúan como modelos de referencia para los sujetos en formación.

Resulta también interesante la triple caracterización que realizan de la deshonestidad docente. (a) Se trata de personas cuya conducta tiene un claro origen externo que deriva de la opinión de los demás, por lo que se manifiesta como muy dependiente e influenciable por lo que le dicen, no por lo que él piensa. Actúa por el qué dirán y por mantener contentos a quienes tiene a su alrededor. (b) Se detecta en ellos una ausencia de pasión educativa y compromiso, trabajando para la educación sin creérselo, sin vocación. Suelen percibir a los alumnos como enemigos y, dada su falta de implicación, no luchan por el bien de los alumnos. Un estudiante dice que *no son realmente profesores* y otro que *no pone corazón en su pasión*. (c) Su principal objetivo son sus propios intereses y comodidad (*alguien que se aprovecha de su superioridad y que se deja llevar por sus preferencias*): no tienen en cuenta a las personas a su alrededor, desconsideran las consecuencias de las acciones y no les importa el daño que puedan hacer al decir lo que piensan.

¿Cuáles son los efectos de una enseñanza deshonesto? (a) Los estudiantes de profesores creen que hay repercusiones en uno mismo como docente y en la institución en la que trabaja. Comportarse no honestamente de forma continuada hace que el individuo se sienta a disgusto consigo mismo porque *no está siendo él mismo*, lo cual puede resultar agotador personalmente. Por otro lado, se contribuye a crear una visión de la escuela como escenario en el que las personas no importan, no cuentan, además de la pérdida de imagen social que comporta. Un estudiante afirmaba que *parece increíble que un profesor pueda ser deshonesto*. (b) Los efectos negativos identificados a corto

plazo son abundantes en los alumnos: desorientación y confusión por arbitrariedad, desmotivación, falta de confianza, baja autoestima, menor aprendizaje, angustia e inseguridad. Y también estos otros: pérdida de control y liderazgo en la clase, distanciamiento de los niños y posible quiebra de la relación familia colegio. (c) A largo plazo, la no integridad futura de los ciudadanos, la deficiente formación en el ámbito de los valores (*personas vacías*) y la invitación a tener conciencias adormecidas sujetas a una moral a la carta.

Las conceptualizaciones de estos estudiantes, profesores en ciernes, no se encuentran muy alejadas de las de algunos estudiosos de esta cuestión. Perrenoud (1999), por ejemplo, pone de relieve la necesidad de desarrollar el sentido de la responsabilidad y la justicia, de luchar contra las discriminaciones y los prejuicios, de analizar las relaciones y la comunicación en la clase, de gestionar la propia formación, en el contexto del afrontamiento de los deberes éticos de la profesión. Rosenberg (2107, 102-147) lleva a cabo una caracterización de la moralidad de la enseñanza que se solapa en gran medida con las opiniones de este estudio. Ella destaca como rasgos esenciales la *justicia* en cuanto equidad (acomodarse a las necesidades individuales de los estudiantes) e igualdad (ofrecer las mismas oportunidades para cada estudiante)³; del *respeto*, estima, consideración, cortesía y cuidado de los alumnos; la *bondad*, especificada a través de la empatía, la preocupación por los estudiantes, la sensibilidad y la compasión, y finalmente, de la *honestidad*. Ésta, que se asocia a autenticidad, humildad y sinceridad, se desglosa en honestidad con uno mismo (lo cual requiere de la autoconciencia) y con los demás, que necesita de una auténtica representación de uno mismo y de la evitación de contar mentiras.

³ Puede citarse aquí el adagio latino *Ita singuli ut institutiones et distinguendo et non distinguendo peccant, que podría traducirse como Los individuos y las instituciones pecan tanto por las diferencias que hacen como por las que no hacen.*

Sin embargo, tras la lectura reposada de todas las respuestas a las preguntas formuladas, emerge con cierta claridad la fundamentación de la que deriva la necesidad de ser un docente honesto. Con independencia del contenido preguntado, asoma de manera reiterativa la referencia al carácter de servicio a los demás que esta profesión educativa tiene y a la misión esencial de ayudar a otros a crecer como personas. La responsabilidad moral que conlleva ser profesor y la vocación para llevar a cabo esta tarea están en la base de la exigencia del comportamiento honesto⁴. En este sentido, centrarse en la consecución lo mejor para los alumnos a nivel colectivo y de forma individual se convierte en la piedra de toque de la honestidad.

En el siguiente apartado se extraen algunas conclusiones de todo lo expuesto hasta ahora.

Implicaciones para la formación de futuros profesores

A continuación, se desarrollan cuatro aspectos que pueden contribuir potencialmente a la mejora de la honestidad docente desde el periodo inicial de formación del profesorado.

En primer lugar, sería conveniente *traer a la conciencia y ser capaces de identificar las pequeñas desconexiones morales* por parte del profesor que infligen algún tipo de daño en sus alumnos, en sus compañeros o en las familias. La deshonestidad o la inmoralidad del profesorado suele adquirir notoriedad cuando está asociada a la comisión de actos graves y delictivos, al adoctrinamiento y a la dejación expresa de la responsabilidad esencial por

⁴ Sorprende que el principio 1 de la Introducción del *Código deontológico de la profesión docente* coincida tan exactamente con el pensamiento manifestado por estos futuros profesores: “Dado el proceso de desarrollo personal en que se encuentran los destinatarios de la acción educativa, los docentes tienen la responsabilidad de prestar una atención permanente a la influencia de sus acciones sobre los educandos, por cuanto suelen servir de pautas de conducta. Ello implica guiarse por los principios de responsabilidad y ejemplaridad en su actuación”. (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 6 de noviembre de 2010, <http://www.consejogeneralcdl.es/codigo-deontologico-de-la-profesion-docente/>).

medio del indiferentismo o la despreocupación educativa extrema. Sin embargo, los efectos educativos de la ausencia o presencia de honestidad en la docencia suelen provenir de actuaciones continuadas menos patentes, pero quizá más trascendentes.

Bandura (2016, 1987) propone un esquema interpretativo de ocho mecanismos por los cuales el ser humano se concede comportarse de una manera dañina para con otros sin sancionarse moralmente por ello. La *conducta reprensible* puede exonerarse por medio de la justificación moral, la comparación paliativa y el etiquetaje eufemístico. Los *efectos perjudiciales* de dicha conducta pueden justificarse mediante la minimización, la ignorancia y la interpretación errónea de las consecuencias. Además, el desplazamiento y/o difusión de la responsabilidad pueden servir de coartada tanto para la conducta negativa como para sus efectos. Finalmente, la deshumanización y la atribución de la culpa a la *víctima* son otras dos argumentaciones para permitirse obrar mal. En el ámbito docente, es evidente el perjuicio que producen acciones deshonestas de gran calado como el abuso o el maltrato de los alumnos. Pero también ocasionan mucho daño algunas intervenciones injuriosas menores por parte del profesorado, que se continúan haciendo en el tiempo porque se justifican moralmente de diversas maneras. Por ejemplo, pensar que “ya lo aprenderán más adelante si les hace falta, total, para lo que sirve” es minimizar las consecuencias; expresar que “si es que son como burros, no se enteran de nada” es un caso de deshumanización; la difusión de la responsabilidad se encuentra en la explicación “a mí que me registren, no pueden dirigirse sólo a mí cuando todo el claustro hace lo mismo”; se atribuye la culpa al estudiante cuando uno no explica bien los conceptos escudándose en que no se acordarán de nada; “que no se quejen, que en otros colegios todavía es peor” es una comparación paliativa; o finalmente, se desplaza la responsabilidad cuando se alude a que “si no cambia la ley, nada podemos hacer por ellos” (Torre 2016).

La acción docente reclama la máxima atención e implicación por parte del profesorado, pudiéndose multiplicarse las demandas del alumnado y las correspondientes respuestas del profesor hasta casi una por minuto en los niveles elementales de la enseñanza. Esta *hiperactividad* requerida puede redundar en una falta de reflexión y de sensibilidad en el docente, preocupado por dar salida a todo lo que se le pide. Si el joven profesor en formación es consciente de estos mecanismos de desconexión moral y es capaz de reconocerlos en acciones concretas reales o simuladas, cabe la posibilidad de que este tipo de justificaciones sean menos utilizados y también las conductas que las generan.

En segundo lugar, *la honestidad docente como valor y como virtud puede modelarse*. Al acabar sus estudios universitarios, los estudiantes han estado expuestos a más de cien maestros y profesores desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Ello supone una vivencia de la experiencia docente extensa en el tiempo y quizá también única para incorporar un acervo de valores. Se puede aprender a ser honesto y a ser deshonesto de forma vicaria, aunque la mera exposición al modelado positivo no garantice una conducta en la misma dirección. La imitación, no la mera copia, está presente como mecanismo de aprendizaje desde el momento en el que hay algún tipo de interacción humana sea presencial o virtual. Cabe remontarse a los héroes mitológicos, a la *paideia* del mundo griego, a la educación romana, a los textos literarios helenísticos (Grecia clásica, mundo judío y Nuevo Testamento) y al padre apostólico, Ignacio de Antioquía, para encontrar ya la importancia de los procesos de mimesis (Rivas 2005).

En el ámbito de la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden darse de forma intencionada y no intencionada (Morales 2005; Yamamoto 1969). El docente enseña con lo que es, en muchas ocasiones, sin ser consciente de ello, pero los estudiantes se apropian de ello tanto intencionada como no intencionadamente. Esta área de enseñanza no

intencional cobra una relevancia esencial a la hora de incorporar los valores esenciales. Es posible que las cosas más importantes que se aprenden en la vida se consigan a lo largo de la vida casi sin darse cuenta de ello y sólo una reflexión retrospectiva puede tráela a la conciencia. Cuando una persona se convierte de alguna manera en modelo de identificación para otros, puede afirmarse que el *mensajero es el mensaje*. Y tratándose de cuestiones morales como la honestidad docente, el modelo de virtud coincide con el ejemplo de virtud: “cuando esta coincidencia se produce, entonces la *ejemplaridad* recibe el nombre de *excelencia*, y el ejemplo portador de ella, *prototipo moral*; de la reunión de ambos nace el *prototipo excelente*, quien encarna la ley personal de una armonía de los valores estimados por la polis y susceptible de generalización social” (Gomá 2009, 191). La exposición continuada a excelentes prototipos de docencia honesta puede facilitar la incorporación de este comportamiento como patrón de vida, puede motivar a otras personas a convertirse en docentes y así multiplicar el efecto de la honestidad en las futuras generaciones.

Pero no basta con el modelado de las conductas morales. En tercer lugar, *se trata de generar reflexión, pensamiento y discurso sobre la trascendencia de ser un docente íntegro*. El aprendizaje implícito de la honestidad debe ser complementado con una adecuada articulación del conocimiento sobre ella que permita dar razones de su relevancia personal y social. La necesaria multiplicidad de modelos honestos debe acompañarse de una atención deliberada hacia ellos, de la extracción de los atributos comunes aunque diferentes de su ejemplaridad, de la conversión de esos parámetros de comportamiento en guías interiorizadas de acción y de su puesta en práctica en los contextos reales de aprendizaje. Este complejo proceso de apropiación de la honestidad no necesariamente ocurre de forma espontánea, antes bien, ha de ser inducido por los formadores de futuros profesores con el fin de poder

pensar sobre ella de una manera consciente y racional que vaya más allá de la adhesión por identificación.

La construcción de este discurso sobre la docencia honesta puede llevarse a cabo de muy diversas maneras. Las universidades suelen ofrecer al menos una asignatura de deontología profesional en todas sus carreras, espacio que resultaría privilegiado para la articulación ética. También podrían utilizarse en este sentido seminarios y jornadas extracurriculares organizadas específicamente con este propósito. Pero, sin duda, el lugar más idóneo para la promoción de una reflexión ética sería el contexto de la realización de las prácticas de docencia. Los estudiantes entran en contacto con las realidades educativas de los centros escolares a través de estas estancias prácticas más o menos intensas. Los supervisores universitarios de esta actividad formativa pueden aprovechar esta situación para sensibilizar a los estudiantes futuros profesores en la identificación del gradiente de comportamientos más o menos honestos y de sus repercusiones inmediatas y remotas en sus destinatarios. Estos estudiantes podrían plantear “estudios de caso” que les hubieran originado dudas morales con respecto a la conveniencia o no de las actuaciones, lo cual conllevaría estar atentos a este tipo de intervenciones y a enjuiciarlas posteriormente en las sesiones de supervisión.

Finalmente, *la cuarta implicación consistiría en apoyarse en un permanente chequeo intersubjetivo entre colegas*, ya durante el ejercicio profesional, especialmente en los primeros años. Con cierta frecuencia, la docencia se convierte en una actividad solitaria que se lleva a cabo en el margen de las cuatro paredes de las clases y con relativa independencia del resto de la comunidad educativa. Este aislamiento docente puede unirse a la necesidad de cumplir lo que, de una manera externa y obligada, proponen las legislaciones y las direcciones de los centros educativos, dejando más de lado una manera más colegiada y consensuada de concebir la propia actividad profesional.

Cabe organizar la enseñanza de una manera en la que los equipos docentes contribuyan directa o indirectamente a una mayor honestidad del profesorado. Los proyectos compartidos y el trabajo cooperativo en actividades conjuntas posibilitan una mayor interacción y control social tanto en las fases preparatorias de planificación, como en las de ejecución y evaluación. Es posible, además, establecer una enseñanza simultánea de diversos profesores en la misma clase con una mayor flexibilidad en los grupos de alumnos. Pero quizá lo más eficaz residiría en programar reuniones periódicas específicas no tanto sobre la enseñanza de la moralidad como sobre todo sobre la moralidad de la enseñanza. Una vez más, traer a la conciencia estas cuestiones puede actuar de recordatorio y potenciación de la honestidad.

Unas palabras finales. La virtud no viene de serie en el equipamiento genético del ser humano, pero sí la posibilidad de alcanzarla en un alto grado. Y su valor, distinguido y eterno, se encuentra muy por encima de la gloria de las riquezas y la belleza, que son pasajeras y frágiles⁵. Pero no resulta fácil. En palabras escritas por el pediatra y educador polaco Janusz Korczak⁶, a un mes de su muerte en un campo de concentración, “vivir un día honestamente es más difícil que escribir un libro”. Ojalá que la formación de los futuros profesores les anime a cultivar la honestidad en la docencia.

⁵ Traducción libre del texto de Salustio: “Nam diuitiarum et formae gloria fluxa atque fragilis est; virtus clara aeternaque habetur” (*Conjuración de Catilina*, I, 4, Madrid: Gredos, 3ª ed. 1989).

⁶ Janusz Korczak. *Diario del gueto* (Barcelona: Seix Barral, 2018), 116.

Pues la gloria de las riquezas y de la belleza es pasajera y frágil; la virtud se mantiene distinguida y eterna.

Bibliografía

Bandura, Albert. *Moral Disengagement*. Worth Publishers: New York, 2016.

Bandura, Albert. *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca, 1987.

Gomá, Javier. *Ejemplaridad pública*. Madrid: Taurus, 3ª ed., 2010.

Mazar, Nina, On Amir and Dan Ariely. “The Dishonesty of Honest People: A Theory of Self-Concept Maintenance”. *Journal of Marketing Research*, Vol. XLV (2008): 633–644.

Morales, Pedro. *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid : PPC, 6ª ed., 2005.

Perrenoud, Phillipe. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF Éditeur, 1999.

Rivas, Fernando. “El proceso pedagógico de la imitación (*mimêsis*) en Ignacio de Antioquía”. *Estudios Eclesiásticos* 312, n. 80 (2005): 3-50.

Rosenberg, Gillian R. *Portrait of a Moral Agent Teacher. Teaching Morally and Teaching Morality*. Routledge: New York, 2017.

Torre, Juan Carlos. “Desconexión moral y acción docente”. *Padres y maestros* n. 366 (2016): 34-40. <https://doi.org/10.14422/pym.i366.y2016.005>

Yamamoto, Kaoru. “Many Faces of Teaching”. En *Teaching, Essays and Readings*, editado por Kaoru Yamamoto, 3-16. Boston: Mifflin and Co, 1969.