

## EL CÓDIGO DEONTOLÓGICO DE LA PROFESIÓN DOCENTE: EVOLUCIÓN Y POSIBILIDADES

---

---

*Gonzalo Jover Olmeda\**, Facultad de Educación. Universidad Complutense  
*Marta Ruiz Corbella*, Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Fechas de recepción y aceptación: 24 de enero de 2013, 21 de febrero de 2013

\*Correspondencia: Edificio La Almodena, C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid, España.  
E-mail: gjover@edu.ucm.es

*Resumen:* En las dos últimas décadas hemos asistido a una proliferación de códigos deontológicos en el ámbito de las diferentes profesiones educativas, entre ellas la profesión docente. La evolución de estos documentos va marcando el modo de entender esta profesión y cómo es percibida por la sociedad. Ahora bien, la implantación de estos códigos no siempre ha sido la esperada. El escaso interés que estos han suscitado en las organizaciones sociales implicadas en la educación, y su desconocimiento por gran parte del profesorado, indican que debemos reflexionar sobre su sentido y sus posibilidades. Con esta intención, nuestro trabajo se centra en el análisis de uno de estos códigos, el promovido por el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, en sus dos ediciones, de 1996 y 2010. Tras considerar las condiciones que afectan actualmente a la profesionalización de los docentes, el análisis del código y las diferencias entre ambas versiones, planteamos una propuesta específica de inserción de este tipo de iniciativas en la actividad diaria de los profesores y las profesoras, mediante su conversión en instrumentos pedagógicos puestos al servicio de la promoción de un determinado *ethos* escolar.

*Palabras clave:* ética docente, deontología profesional, profesorado.

*Abstract:* Over the last two decades we have seen deontological codes proliferate throughout the different fields of education, including that of teaching. Moreover, the



evolution of these documents reflects how the teaching profession is understood and how it is perceived by society. Nevertheless, these codes have not always been implemented in ways that were expected. The scant interest they have sparked among the social organizations involved in education, and the teachers' general lack of knowledge regarding them, indicate that we need to reflect further on their meaning and possibilities. With that in mind, our work focuses on analyzing one of these codes, the one promoted by the Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, in its two different issues, one from 1996 and the other from 2010. After considering the conditions that currently affect the professionalization of teachers, the analysis of the code, and the differences between the two versions, we make a specific proposal to insert this type of initiatives into teachers' day-to-day activities by turning them into pedagogic instruments for promoting a particular school ethos.

*Keywords:* educational ethics, professional ethics, teacher.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace ya veinte años que en nuestro país se comenzó a tratar la relevancia de la ética profesional en el amplio marco de la educación. Con mayor o menor empuje, los colectivos de los diferentes ámbitos de intervención educativa se han embarcado en una actividad normativa, bien elaborando sus propios códigos, bien adhiriéndose a los aprobados por organismos y/o asociaciones internacionales, como es el caso de los orientadores educativos y profesionales (AIOEP, 1995). Entre las iniciativas más significativas que han ido surgiendo a lo largo de estos veinte años destacan los *Criterios para una deontología del docente* (Consejo Escolar de Cataluña, 1992), el *Código Deontológico de los Profesionales de la Educación* (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 1996), el *Código Deontológico de los Educadores Sociales* (Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores Sociales, 2004), el *Código de Deontología del Pedagogo* (Colegio de Pedagogos de Cataluña, 2006), el *Código Deontológico de la Profesión Docente* (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010) o, el más reciente, el *Compromiso Ético del Profesorado* (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 2011).

Con estas propuestas, se intenta revalorizar la idea de profesionalidad del profesorado y, como objetivo final, de todo educador, desde el presupuesto de que ser un profesional implica, además de un saber y un saber hacer, una preocupación ética que consolida y justifica su actuación ante la sociedad. Como se señala en el último de los códigos mencionados, su propósito es el de abrir una reflexión colectiva sobre la dimensión ética del



trabajo docente, entendido como “práctica educativa que no podemos aislar del complejo entramado comunitario y social que incide también en la educación, (por lo que) hay que tenerlo en cuenta y hallar la máxima coherencia ética. Hay que ser conscientes de qué ciudadanía estamos formando y cuál queremos formar en nuestro contexto socioeconómico local y global” (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 2011: 9).

La actividad normativa no siempre se ha visto acompañada de un interés y esfuerzo similar de fundamentación desde la investigación educativa. Existe una amplia producción científica sobre la actuación ética en los campos de la salud (medicina, enfermería, psicología, etc.), la comunicación (periodismo, medios de comunicación, etc.) o el derecho (abogacía, judicatura, etc.), pero en el ámbito educativo esta es menor y desigual. Aun así, en nuestro país se ha ido conformando ya un cuerpo de conocimiento, entre cuyas manifestaciones, a lo largo de la última década, cabe, por ejemplo, citar las de Domínguez Prieto (2003), Sáez (2005), Escámez (2006), Sáez y García Molina (2006), Sáez (2007), García López, Jover y Escámez (2010), Martínez Navarro (2010), Mallart Navarra (2011), Campillo y Sáez (2012), Pantoja (2012), etc. En este conjunto de trabajos destaca el interés de los profesionales de la educación social por hacer visible y profundizar en esta dimensión de su actividad, seguido de la atención a la ética profesional de los docentes y, en menor medida, a la relativa a orientadores, mediadores, psicopedagogos y pedagogos.

En este artículo nos centraremos en el análisis de una de esas iniciativas normativas en el campo de la ética docente, la promovida por el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, en sus dos ediciones (1996 y 2010). Tras considerar las condiciones que afectan actualmente a la profesionalización del profesorado, analizaremos las propuestas de esta institución, para finalizar preguntándonos sobre las posibilidades de estos instrumentos normativos en los entornos escolares.

## 2. ACERCA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES

El reconocimiento profesional de los profesores sigue siendo un déficit de nuestro sistema educativo. A pesar de la consolidación de procedimientos institucionales de formación inicial y permanente, todavía no se perfila un claro reconocimiento de este colectivo en la misma línea que otros profesionales con una identidad socialmente mucho más valorada.

Sin duda, la calidad del profesorado se expresa a través de la combinación del conocimiento curricular, de la sensibilidad ante las necesidades de los estudiantes, de la prepa-



ración, del comportamiento ético y de la adecuada organización de los recursos. Si bien asumimos que estas son las competencias necesarias para todo buen docente, sabemos también que estas no siempre están presentes, como ha señalado hace poco Nuland. Esta autora llama la atención sobre el aumento, dentro de las idiosincrasias propias de los diferentes países y regiones, de conductas disruptivas del profesorado, como el absentismo y las malas prácticas, o de otras, como la frecuente necesidad de tener un segundo empleo, que generan una progresiva sensación de desprofesionalización y desmotivación, lo que justifica, en gran parte, la adopción de códigos de conducta (Nuland, 2009).

La situación de crisis global puede agravar aún más esta sensación si, por efecto de las restricciones y ajustes económicos que tienen que realizar los gobiernos, la política sobre el profesorado vuelve a quedar relegada a un segundo plano en sus prioridades. La UNESCO, en la reciente iniciativa *Education First*, alerta sobre esta situación declarando:

Los sistemas educativos son complejos y están influenciados por numerosos actores. Pero ningún sistema educativo es mejor que sus maestros. La escasez de profesores, junto con el absentismo y la falta de cualificaciones, es un gran obstáculo para el aprendizaje. Necesitamos un contingente fuerte de profesores y profesoras que estén bien pagados y respetados en sus comunidades. Este no es siempre el caso. Los maestros también deben tener oportunidades para desarrollarse y crecer profesionalmente de forma continua (UNESCO, 2012).

Otro informe, *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, en este caso de la OCDE, señaló ya hace unos años que

Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo (OCDE, 2005: 12).

Ambas declaraciones constituyen muestras de la preocupación internacional por las condiciones del profesorado, la necesidad de hacer de la docencia una profesión valorada que logre atraer y mantener en ella a los mejores y las formas de conseguir que los docentes sigan aprendiendo a lo largo de su ejercicio (Marcelo, 2009). En lo que se refiere a nuestro país, en cada una de las leyes de educación que se han sucedido a lo largo de estos años se ha tratado de responder a estas exigencias, con mayor o menor



acierto, desde el convencimiento de que sin la colaboración del profesorado cualquier intento de reforma está abocado al fracaso. La última de estas normativas hasta ahora aprobadas, la *Ley Orgánica de Educación*, de 2006, recuerda el ámbito profesional de los profesores, delimitando sus funciones, destacando la necesaria autonomía e insistiendo en la especial importancia de su desarrollo profesional, como factores clave de la calidad de la educación.

Pero este trasvase de mayores cotas de autonomía se produce también al precio de un mayor control a través de diversos mecanismos de auto y heteroevaluación. El actual proyecto de *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa* lo reconoce explícitamente cuando sitúa, uno a continuación del otro, entre los principales factores de calidad educativa, “la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros educativos” y “la exigencia a los estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012: 2). Ello en cierto modo explica la emergencia de códigos deontológicos de la profesión docente a la que hemos asistido en los últimos veinte años, como efecto de la demanda de un mayor reconocimiento profesional, que implica mayor capacidad de autonomía y de decisión. Como se reconoce en el contexto del interés normativo actual,

de hecho, se considera que una profesión con un cierto nivel de reconocimiento social y profesional ha logrado unas ciertas señas de identidad cuando ha sido capaz de formular el cuerpo de competencias específicas que le son necesarias para actuar en un área de intervención más o menos acotada, así como de elaborar un código de conducta que regula, en torno a normas, principios y reglas, todo aquello que tiene que ver con los comportamientos dentro de una profesión (Campillo y Sáez, 2012: 14-15).

Las iniciativas deontológicas se sitúan, así, en el juego de tensiones entre profesionalización y control. Veamos esto en una de estas propuestas.

### 3. EL CÓDIGO DEONTOLÓGICO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

De entre las diferentes regulaciones deontológicas desarrolladas en nuestro país, merece la pena detenerse en los dos códigos aprobados por el Consejo General de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias en 1996 y 2010. Nos centramos en ellos al ser, entre los referidos específicamente a la actividad docente, los de alcance más amplio, dada la implantación de los colegios que agrupa el consejo en todas las comunidades autónomas.

Las entidades que engloba el Consejo General de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias surgieron en España hace más de



un siglo, en 1899, con el fin de asociar a los egresados de las titulaciones universitarias entonces vigentes sin un colegio profesional propio. Su origen lo configura como una institución orientada a promocionar y defender los intereses de estas profesiones: matemáticos, geógrafos, historiadores, químicos, filólogos, filósofos, pedagogos, etc., pero también como un instrumento de control. En la propia normativa de los colegios profesionales se asume esta doble función al señalar que “son fines esenciales de estas corporaciones la ordenación del ejercicio de las profesiones, la representación exclusiva de estas y la defensa de los intereses profesionales de los colegiados” (*Ley de Colegios Profesionales*, 1974, art. 1.3).

A lo largo de su historia, estas entidades han estado de forma prioritaria dirigidas hacia el mundo de la enseñanza secundaria, siendo una de sus funciones principales la de colaborar con la Administración en el control de las titulaciones que se requieren para ejercer la docencia en los centros privados de este nivel educativo. En este sentido, resulta ilustrativo el decreto aprobado durante la Segunda República española, en el que se establecía que “todos los Licenciados y Doctores en Ciencias y Letras que se dediquen al ejercicio de la enseñanza, están obligados a colegiarse en los ‘Colegios Oficiales de Licenciados y Doctores’, sin cuya condición no podrán desempeñar su profesión...” (Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 18 de septiembre de 1931, art. 1. Gaceta de Madrid núm. 262, de 19/09/1931), contenido que continúa vigente en la actualidad únicamente para aquellos profesores que ejerzan la enseñanza en centros de iniciativa privada.

Los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados están repartidos, para su gestión, por toda la geografía española, existiendo un Consejo General, con sede en Madrid, que coordina y unifica la actuación de todos ellos. El Consejo General está compuesto por representantes de todos los colegios territoriales, cuyos órganos de gobierno y gestión se eligen, a su vez, mediante mecanismos democráticos. En 1992, el consejo, dentro de la línea de actuaciones tendentes a fomentar el reconocimiento profesional de la tarea docente, recomendó, por primera vez, la elaboración de una propuesta de código deontológico para los profesionales de la educación. Este código se planteó como un medio para impulsar la calidad de la enseñanza, incidiendo así en la responsabilidad profesional del profesorado: “El incentivo más importante que tiene el educador para realizar su trabajo y para que el proceso educativo sea eficaz reside en su compromiso deontológico que habrá de dar forma a su acción educativa en todos aquellos ámbitos donde actúe” (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 1996).

El documento final se aprobó en enero de 1996, quedando ya entonces planteado como una propuesta necesariamente abierta, por lo que se previó que, tras unos años de difusión y práctica, se procediera a su revisión de cara a consolidar un código deontológico.



gico con vocación de permanencia. De este modo, en noviembre de 2010 el pleno del consejo aprobó un nuevo documento, con el que se ha pretendido “establecer un código de buena práctica profesional, indicando a sus componentes qué se espera de ellos en su ejercicio cotidiano” (Tiana, 2011: 41).

Uno de los principales problemas con que se enfrentó el código de 1996 fue definir lo que se entiende por profesionales de la educación. Como ya se ha señalado, los Colegios de Doctores y Licenciados acogen básicamente a profesores de educación secundaria, pero es una realidad la existencia de otras figuras profesionales de la educación que desarrollan su actividad dentro del ámbito escolar y, también, al margen de él. Si inicialmente se definió a los profesionales de la educación como todos aquellos “Doctores y Licenciados, Diplomados Universitarios y otros titulados facultados por las leyes para ejercer la profesión, que desarrollan sus actividades en ámbitos relacionados con la educación formal o no formal, tanto en los aspectos reglados como en los no reglados” (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 1996), a lo largo de su artículo se refirió de manera exclusiva a la actividad docente. El código de 2010, por su lado, sitúa su ámbito de acción en “los Maestros de Educación Infantil, los Maestros de Enseñanza Primaria, los Máster en Enseñanza Secundaria, así como cuantos desarrollen una función educativa y docente en centros de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria y de Formación Profesional” (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010). El enunciado supone un avance en la identificación de los docentes de todos los niveles educativos de la enseñanza no universitaria, si bien sigue omitiendo a los profesionales de la educación que trabajan fuera del sistema educativo. En consecuencia, la concreción deontológica que se lleva a cabo vuelve a centrarse exclusivamente en la problemática docente, decantándose de forma clara por una ética del y para el profesor.

El código de 1996 fundamentaba el trabajo profesional del educador en la incesante búsqueda de lo verdadero y válido para el ser humano, en la permanente preocupación por el perfeccionamiento profesional y en la continua promoción de los principios democráticos. Para ello, reclamaba como derechos innegables la libertad de enseñar, la libertad de cátedra y el derecho de todos a aprender, junto con la defensa de la igualdad de oportunidades. Una novedad en el texto de 2010 es la introducción de los principios que deben marcar toda actuación docente, que servirán de referencia para una práctica educativa caracterizada por la complejidad. Responsabilidad, veracidad, justicia, respeto, empatía, solidaridad, espíritu crítico, desinterés, formación permanente... son los principios que “deben servir para que el profesor conozca y asuma plenamente sus obligaciones, pero también para que la sociedad le otorgue la confianza y la autoridad necesarias para alcanzar la educación de calidad que anhela y demanda para sus hijos”



(Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010).

Con estas premisas, y con el fin de aportar un código funcional, ambos textos se desglosaron en los seis ámbitos normativos siguientes:

a) *Deberes del educador hacia el educando* (1996); *Compromisos y deberes en relación con el alumnado* (2010). En este bloque se estipula las obligaciones de promover el desarrollo integral de los alumnos, mediante una relación de confianza que fomente su autoestima, dispensarles un trato ecuánime y equitativo que evite la discriminación y atienda adecuadamente a la diversidad de circunstancias, proporcionarles una formación que favorezca la convivencia y les permita integrarse en la vida social como miembros de una ciudadanía activa, guardar el secreto profesional, etc., compromisos que en la versión de 2010 se asocian, como primera condición, a la exigencia de contribuir al ejercicio efectivo del principio constitucional del derecho a la educación.

b) *Deberes del educador hacia los padres y tutores* (1996); *Compromisos y deberes en relación con las familias y los tutores del alumnado* (2010). En ambos textos se incide en la necesidad de orientar y clarificar cuáles son las funciones específicas del educador profesional y cuáles deberán ser compartidas y corresponsables. Es deber del profesor animar a la participación efectiva de los padres, favorecer la cooperación, ofrecer información clara y precisa y garantizar la confidencialidad. Se asume el deber de respetar los derechos de las familias, si bien en la versión de 2010 se acentúa la necesidad de armonizar estos derechos con el ejercicio de la autoridad docente y con el cumplimiento de los proyectos educativos adoptados.

c) *Deberes del educador hacia la institución escolar* (1996); *Compromisos y deberes en relación con la institución educativa* (2010). Ambos textos destacan aquí la importancia de respetar el proyecto educativo del centro, dentro de los límites jurídicos de la libertad de cátedra, favorecer la convivencia, acatar las normas de funcionamiento del centro y las decisiones de los órganos de gobierno, participar en estos y colaborar con el resto de servicios y departamentos, ejercer con dedicación las responsabilidades que se desempeñen, colaborar con las instituciones y autoridades educativas, etc.

d) *Deberes del educador hacia los otros educadores* (1996); *Compromisos y deberes en relación con los compañeros* (2010). Se incluyen la creación de un clima de confianza que potencie el trabajo en equipo, la atención a la colaboración y cooperación entre profesionales que redunde en beneficio de los alumnos, el respeto al ejercicio profesional de los compañeros, la objetividad en la apreciación de su trabajo y la garantía del secreto profesional.

e) *Deberes del educador con respecto a la profesión* (1996); *Compromisos y deberes en relación con la profesión* (2010). Este bloque incluye, en ambos casos, las obligaciones



que colaboran al desarrollo y dignificación social de la profesión docente, mediante la formación permanente, la práctica solidaria, la contribución al progreso científico de la profesión, etc. Como en otros apartados, en la edición de 2010 el referente de estas obligaciones se sitúa en “los principios constitucionales que constituyen el fundamento de la convivencia ciudadana” (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010).

f) *Deberes del educador hacia la sociedad* (1996); *Compromisos y deberes en relación con la sociedad* (2010). Este último bloque recoge las obligaciones de ciudadanía y la promoción de valores que afectan a la convivencia en la sociedad. El educador debe ser garantía para la consolidación de una auténtica cultura democrática y participativa en la sociedad actual, además de un colaborador efectivo de la dinamización de la vida sociocultural de su entorno, fomentando los aspectos que puedan contribuir a la formación integral del alumno y a una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía.

Aunque formalmente ambos textos recogen las obligaciones correspondientes a ámbitos similares de actuación, entre la versión de 1996 y la de 2010 hay cambios sustanciales que se hacen ya evidentes en la diferente ordenación de los ámbitos. Mientras que en la que hemos seguido aquí, correspondiente a la edición de 2010, se da prioridad a las obligaciones que afectan a la institución o a los compañeros, o sea, al entorno en el que se realiza la acción, en la versión de 1996 se priorizaban sobre estas las que tienen que ver con la profesión, es decir, con la consolidación de cara al exterior. Entre ambos textos hay, además, un cambio en el lenguaje que refleja la propia concepción educativa que inspira el código, y que la nueva versión expresa claramente en sus palabras iniciales: “La educación tiene por objeto lograr el máximo desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y emocionales de las nuevas generaciones, y al propio tiempo permitirles adquirir los elementos esenciales de la cultura humana. Tiene por tanto una doble dimensión, individual y social, íntimamente entrelazadas, cuyo cultivo constituye la base de una vida satisfactoria y enriquecedora” (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010).

La capacidad de un código deontológico docente para ser asumido como guía de acción está en relación con su potencialidad para responder críticamente a las exigencias crecientes, a veces contradictorias, a las que se enfrentan los docentes, y a los escenarios cambiantes en los que estos tienen que desempeñar su trabajo. No solo la sociedad española ha variado considerablemente a lo largo de los catorce años que transcurren entre ambos textos, sino que también hemos asistido a un cambio radical de los requerimientos y modos del trabajo docente. Esta realidad queda reflejada de forma gráfica en el siguiente texto que recoge una idea compartida por todos los agentes involucrados en nuestro sistema educativo:



En los últimos tiempos se han cuestionado muchos aspectos que, hasta ese momento, se consideraban inamovibles. Hemos visto cómo se ha ido cuestionando el conocimiento nocionista e inmutable de las ciencias como substrato de la educación y se ha ido abriendo a otras concepciones en las que la complejidad y la incertidumbre tiene un papel importante. Pero sobre todo ha ido incorporando también los aspectos éticos, colegiales, actitudinales, emocionales..., todos ellos necesarios para alcanzar una educación democrática de los futuros ciudadanos. Así pues, se ha empezado a valorar la importancia del sujeto, y la de su participación, y por tanto a la relevancia que adquiere en la educación el bagaje sociocultural (por ejemplo la comunicación, el trabajo en grupo, la elaboración conjunta de proyectos, la toma de decisiones democrática, etc.). Esta renovada institución educativa, y esta nueva forma de educar, requieren una reconceptualización importante de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado. Es decir, la nueva era requiere un profesional de la educación distinto (Imbernón, 2008: 6-7).

La iniciativa aprobada en 2010, según declaraciones de sus promotores, respondía, así, tanto a la oportunidad de impulsar la acción de los colectivos profesionales de la educación, como a la necesidad de “revisar los códigos deontológicos existentes, adecuándolos a las nuevas circunstancias de la educación y de ejercicio de la docencia” (Tiana, 2011: 42).

#### 4. POSIBILIDADES DE LOS CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS EN EL ÁMBITO DOCENTE

Uno de los aspectos más dignos de atención en el esfuerzo de estos últimos veinte años en el desarrollo deontológico en el campo de la enseñanza es la escasa implicación de las organizaciones sociales, que puso ya de manifiesto la investigación a comienzos de los años noventa (Escámez, García López y Zabala, 1991). El borrador del primer texto del Consejo de Colegios de Doctores y Licenciados se sometió a consulta, enviándose a más de 1.000 personas e instituciones a las que se solicitó su aportación (Puelles Benítez, 2000: 292). Aunque, en general, la iniciativa y la oportunidad de su presentación fueron muy alabadas, a la hora de concretar aportaciones estas se limitaron a respuestas formuladas en su mayor parte por instituciones gubernamentales y universidades. Se echó en falta, especialmente, la voz de los sindicatos, de las organizaciones patronales de enseñanza, las asociaciones de padres y madres, los partidos políticos, etc., todos ellos, por otro lado, muy activos en cuestiones educativas. En un esfuerzo, quizás, por recabar un mayor compromiso de estas organizaciones, el código de 2010 se presentó en unas Jornadas del Consejo Escolar del Estado, asociándolo de este modo al máximo órgano



de representación de los colectivos sociales implicados en la educación (Comunidad Escolar, 2011).

Entre las aportaciones que realizaron las instituciones que respondieron a la consulta sobre el borrador del primer texto, destacamos las siguientes que consideramos las más significativas:

- La necesidad de no limitar este código únicamente a los docentes de los centros escolares, sino a abrirlo a todos los educadores.
- El código habla más de un profesor ideal que de unos mínimos exigibles a todo educador, único modo de que sea realista y operativo.
- No se trata la dimensión pública del docente; el profesor es un profesional, por lo que su conducta en otros espacios también debe ser acorde con su profesión.
- Uno de los objetivos fundamentales debe ser el de saber enseñar a ser, a saber, a hacer y a vivir juntos, capacidades que apenas se abordan.
- Es necesario prever la creación de una comisión deontológica que pudiera velar por la eficacia y cumplimiento del código, de tal forma que no quedara en una simple declaración de intenciones, punto que no aparece redactado.

¿A qué puede deberse esta apatía e indiferencia a la hora de emitir propuestas para la formulación de una deontología profesional para los docentes? Sin duda, hay que tener en cuenta, entre otros posibles factores, las críticas de las que han sido muchas veces objeto estos códigos deontológicos, que son considerados como instrumentos más enfocados a defender los intereses corporativistas de los profesionales que el beneficio de los destinatarios, en nuestro caso, los alumnos y las alumnas. Se les ha criticado también la necesidad de moverse en un plano de excesiva generalidad, la imposibilidad de ofrecer respuestas adecuadas a la inmensa variabilidad de circunstancias que pueden producirse, o el no poder garantizar su cumplimiento, dificultades que explicarían su escasa repercusión real en la práctica.

Muchas de estas limitaciones tienen su origen en la ambigüedad normativa de los códigos, situados en una vaga zona intermedia entre lo jurídico y lo ético, la ley positiva y el compromiso moral, que hace que en el fondo queden condenados a no ser ni lo uno ni lo otro. Desde el punto de vista jurídico, surge el problema de la necesidad de establecer mecanismos de control suficientemente operativos que otorguen al código credibilidad y confianza pública. Pero ¿en qué se sustenta la autoridad de un colectivo profesional para controlar la conducta de los asociados más allá de lo que esté ya requerido por las leyes? La alternativa ante las dificultades operativas y de justificación de tales mecanismos es la de dar preeminencia al carácter ético del código, a su sentido de obligación autoasumida.



Esta opción parece estar en la base de uno de los cambios más significativos operados entre los dos textos que comentamos. Como hemos señalado, entre las aportaciones a la discusión sobre el primer texto, se indicó la conveniencia de instaurar una comisión deontológica que pudiera velar por su cumplimiento. La versión aprobada en 2010 evitó la creación de esta comisión, remitiendo la vigilancia del código a “cada uno de los Colegios Oficiales, a través de sus estatutos y sus mecanismos disciplinarios” (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010). Pero hizo también algo más en un intento, quizá, por reforzar el significado ético del código, ya presente en la primera versión, que declaraba la voluntad de “autorregulación ética por medio de un código deontológico libremente aceptado» (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 1996). La versión actual ha reforzado este significado uniendo en la denominación de los ámbitos de actuación profesional la referencia a “deberes” con la apelación a “compromisos”, esto es, a obligaciones que descansan más en la aceptación interna que en la existencia de una posible “coacción” externa. En el acto de presentación del código en las Jornadas del Consejo Escolar del Estado al que antes nos referimos, se mantuvo que el código pretendía ir más allá de una pura normativa sobre una profesión establecida externamente, queriendo convertirse sobre todo en un compromiso personal del profesional en el que basar el ejercicio de su tarea (Comunidad Escolar, 2011).

Pero si desde un punto de vista jurídico la limitación de los códigos tiene que ver con las dificultades para instaurar mecanismos de control, desde un punto de vista ético surge la duda de hasta qué punto estos instrumentos normativos no pueden terminar volviéndose en contra de la misma idea de profesionalidad a la que dicen servir. La tipificación de deberes, por mucho que venga de colectivos profesionales, ¿no contradice la propia imagen y confianza en el profesional individual, como alguien a quien se le presume la capacidad para tomar autónomamente decisiones? ¿Qué sentido pueden tener entonces los códigos deontológicos? ¿Simple testimonio público del compromiso ético que se supone asumido? ¿En qué se fundamenta y cómo se asegura ese compromiso?

En el fondo de estas preguntas late la concepción que se tenga de lo que significa ser un profesional y de la propia actividad educativa (Jover, 2003: 78-79; García López, Jover y Escámez, 2010: 152-153). La tipificación de normas y pautas de acción a través de códigos deontológicos resulta sobre todo acorde con una concepción técnica de la profesión y la actividad de los educadores, en la que se busca dejar el menor espacio posible al azar y a la necesidad de decidir. Por el contrario, los planteamientos deontológicos quedan relegados a un lugar más secundario desde una concepción ética de la profesión, como una práctica que implica juicio y deliberación moral ejercida al hilo de las situaciones, y en la que las posibilidades de las regulaciones previas, sean de carácter técnico o ético, resultan por tanto limitadas.



Ahora bien, como hemos argumentado en otros lugares, esta posible contradicción entre prescripciones deontológicas y condición profesional debe mucho a que, probablemente, estemos demasiado acostumbrados a pensar en la ética y la profesionalización en lo que podríamos llamar clave ilustrada (Jover, 2003: 79-86; Jover, 2008: 184-188). La idea fundamental aquí es la de “autonomía”: autonomía de juicio moral y de competencia profesional. Si cada cual ejerce su juicio moral y competencia profesional con autonomía, se entiende el papel ilimitado que cabe asignar a los códigos deontológicos como instrumentos reguladores. Pero la crisis del proyecto ético ilustrado de la modernidad nos ha enseñado a mirar también las cosas de otro modo, y a reconocer lo que podemos llamar la dimensión constitutiva de los códigos deontológicos, a la que se ha referido, por ejemplo, MacIntyre al afirmar que “aprendemos o dejamos de aprender el ejercicio de las virtudes siempre dentro de una comunidad concreta con sus propias formas institucionales específicas” (MacIntyre, 1987: 242).

La ética aristotélica incide en este carácter constitutivo de las normas a través de las costumbres y el hábito. Las normas de la justicia favorecen la constitución de comunidades y personas justas,

pues lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo; por ejemplo, nos hacemos constructores construyendo casas y citaristas tocando la cítara. Así también practicando la justicia nos hacemos justos, practicando la templanza, templados, y practicando la fortaleza, fuertes. Prueba de ello es lo que ocurre en las ciudades: los legisladores hacen buenos a los ciudadanos haciéndolos adquirir costumbres, y ésa es la voluntad de todo legislador, todos los que no lo hacen bien yerran, y en esto se distingue un régimen de otro, el bueno del malo (Et. Nic., Libro II, Cap. 1, 1103a-b).

Como cualquier otro sistema normativo, los códigos no solo regulan conductas, sino que en cierto modo también las constituyen. Así como adquirimos la virtud de la justicia practicándola, configuramos un cierto *ethos* o identidad profesional, colectiva e individual, ejerciendo los valores implícitos en sus principios y normas reguladoras.

A través de esta dimensión constitutiva, los códigos deontológicos docentes se convierten en espacios de socialización, expresión y generación al mismo tiempo de un *ethos* profesional, de un conjunto de valores compartidos que dotan de identidad. Más importante todavía es que esta dimensión los reviste, además, de significado y posibilidades pedagógicas, como posibles generadores de un determinado *ethos* pedagógico o clima escolar. En este sentido, en función de la autonomía que nuestro sistema educativo otorga a las instituciones de educación en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, iniciativas normativas como la que venimos comentando quizá adquieran sus mejores posibilidades como esquemas generales sobre los que cada centro educativo construya su



propio instrumento deontológico, a modo de contrato moral que especifique los valores que definen el *ethos* de su proyecto (Martínez, 1998). Para ello, estos contratos deberán cumplir algunas condiciones.

La primera de estas condiciones se refiere a los sujetos implicados en su elaboración. Tradicionalmente, los códigos deontológicos se han vinculado al autogobierno del colectivo profesional, por lo que su elaboración permanecía cerrada a los destinatarios del servicio profesional, en nuestro caso alumnos y alumnas o madres y padres. Tal restricción se pone, sin embargo, en duda desde el momento en que

la discusión ética en general, singularmente en el seno de una sociedad plural y democrática, no representa precisamente un mundo de certezas, sino de razonamiento, de narrativas y discursos, de deliberación y concertación, de conflictos entre intereses no siempre coincidentes. Por ello, (...) también la ética de la profesión docente es un terreno singular atravesado por tensiones, dilemas y decisiones razonadas y razonables que hay que construir, contrastar con múltiples realidades y contextos de reflexión y diálogo en diversas esferas y entre distintos agentes (Escudero, 2011: 95-96).

El sentido constitutivo y pedagógico propuesto para los códigos no deja, de hecho, otra alternativa, si lo que se pretende es generar un *ethos* basado en valores democráticos, que exige un entorno escolar en el que todos puedan ver reconocida su voz en las decisiones que se adopten.

La segunda condición afecta al estilo normativo de los códigos. ¿Deben estos recoger principios generales o normas específicas? Cuando se trata de primar una función regulativa o de control de conductas, parecen preferibles los códigos detallados, que dejen el menor lugar a las interpretaciones. Por el contrario, es más acorde con el significado pedagógico de los códigos que estos se basen en enunciados de principios que ofrezcan un amplio campo a la elaboración, a partir de ellos, de respuestas y proyectos personales. Adquiere aquí pleno sentido la demanda de que el código no se convierta en un documento cerrado, definitivo, sino que permanezca abierto a la crítica y a la revisión.

Por último, la tercera condición se refiere al soporte axiológico de tales contratos. También este queda implícito en su alcance pedagógico. Si la pertinencia pedagógica de estos códigos escolares radica en su contribución a la generación de un determinado *ethos*, este soporte axiológico deberá responder como criterio fundamental a las finalidades que se asignan a la educación: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Constitución Española, art. 27.2). En este punto conviene no perder de vista que “en nuestra sociedad democrática el docente debe atenerse al marco constitucional y a la legislación educativa vigente. Sin embargo,



cumplir la legislación jurídico-política no basta, puesto que la legalidad no agota la moralidad. Por ello, también es necesaria la reflexión pública sobre las leyes, a partir de esa ética de la sociedad civil de carácter transnacional” (García López, Verde y Vázquez, 2011: 12). Una ética que cabe situar en los principios que inspiran nuestro marco de convivencia: la libertad y la igualdad con fundamento en la dignidad de las personas.

## 5. CONCLUSIÓN

En el último encuentro de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, en el que se analizó la figura del profesor del siglo XXI, se expuso que, además del conocimiento de la materia y de la metodología de enseñanza,

es preciso añadir, como parte sustantiva del conjunto de cualidades y competencias imprescindibles del profesorado, una conciencia clara de la dimensión ética de la profesión docente, entendida como un compromiso profesional compuesto por valores, actitudes y estilos de comportamiento con una meta social: la de la formación de los ciudadanos del futuro. Ello es así porque enseñar es una actividad intelectual y moral, en el sentido de que está destinada al beneficio de las personas y de la humanidad. Lo es también porque el profesor, en tanto que persona, es una fuente de influencia para sus estudiantes, y estos pueden emplearlo como modelo e, incluso, como guía en asuntos que poco tienen que ver con la materia objeto de instrucción (Consejo Escolar del Estado, 2012: 7).

A lo largo de los últimos veinte años, los diferentes colectivos profesionales en el campo de la enseñanza, y de la educación en general, han intentado asumir esta dimensión ética de la profesión mediante la elaboración de códigos deontológicos. Las iniciativas adoptadas no han tenido, sin embargo, siempre el eco deseado. En 1998, dos años después de la aprobación del primer código del Consejo de Colegios de Doctores y Licenciados, el informe sobre la profesión docente realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, en el que se preguntó a más de 3.000 profesores, pertenecientes a 619 centros de Educación Secundaria, reveló algunos datos descorazonadores con respecto al impacto de estas iniciativas. Según el informe, el aspecto ético estaba muy presente en los intereses del profesorado: el 96% de los profesores consultados respondió que se preocupaba de incorporar este aspecto en su práctica profesional, el 87% afirmó haber reflexionado con otros colegas sobre los problemas éticos del desempeño profesional, y el 90% valoró positivamente la elaboración de un código deontológico. Sin embargo, el 56% declaró no haber recibido nunca información sobre los criterios éticos básicos para el ejercicio de la docencia, y el 95% afirmó desconocer si se estaba estudiando la implantación de algún código en su Comunidad Autónoma, sin que se apreciase prác-



ticamente diferencias en esta respuesta entre Cataluña, que desde 1992 contaba con los *Criterios para una deontología del docente* aprobados por su Consejo Escolar, y el resto de las comunidades autónomas, en las que, si bien no existía tal código, podría emplearse el preparado por el Consejo de Colegios de Doctores y Licenciados (Ibáñez-Martín y otros, 1998: 28-29).

En este artículo hemos intentando desentrañar algunas de las razones que pueden explicar esta falta de proyección de los códigos en la realidad educativa, a partir del interés, investigación y reflexión sobre el tema que iniciamos hace más de veinte años (Jover, 1991 y 1995; Ruiz Corbella, 1996; Ibáñez-Martín, Jover y Ruiz Corbella, 1997) y plantear algunas posibilidades para que propuestas como las realizadas recientemente por el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias o la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña encuentren una inserción real en la actividad diaria de los profesores y las profesoras.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIOEP (1995) *Normas éticas de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional*. Disponible en: <<http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=4&menu=1&submenu=3>>. (Última consulta el 28 de noviembre de 2012).
- CAMPILLO, M. - SÁEZ, J. (2012) “Por una ética situacional en Educación Social” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19: 13-36.
- COLEGIO DE PEDAGOGOS DE CATALUÑA (2006) *Código de Deontología del Pedagogo*. Barcelona, Col·legi de Pedagogos de Catalunya.
- COMUNIDAD ESCOLAR (2011) “Una jornada en el Consejo Escolar del Estado analiza los retos y el código deontológico de la profesión docente” en *Comunidad Escolar*, 886. Disponible en: <<http://comunidadescolar.educacion.es/886/info2.html>>. (Última consulta el 22 de diciembre de 2012).
- CONSEJO ESCOLAR DE CATALUÑA (1992) *Criterios para una deontología del docente*. Disponible en: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Consell%20escolar/Actuacions/Publicacions%20CEC%20en%20pdf/static%20files/Dossier5-Deontologia%20docent.pdf>>. (Última consulta el 28 de noviembre de 2012).
- CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS (1996) *Código deontológico de los profesionales de la educación* (edición del consejo).
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2012) “El profesorado del siglo XXI”. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Disponible en: <<http://www.mecd>



- gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/documentofinalxxiencuentroconsejos-escolaresoct2012.pdf?documentId=0901e72b81441c7f>.
- CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS (2010) *Código Deontológico de la Profesión Docente*. (Última consulta el 11 de noviembre de 2012). Disponible en: <<http://www.consejogeneralcdl.es/codigo-deontologico-de-la-profesion-docente>>.
- CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE EDUCADORES SOCIALES (2004) Código Deontológico de los Educadores Sociales. Disponible en: <<http://www.eduso.net/red/codigo.htm>>. (Última consulta el 28 de noviembre de 2012).
- DOMÍNGUEZ PRIETO, X.M. (2003) *Ética del docente*. Madrid, Fundación Emmanuel Mounier.
- ESCÁMEZ, J. (2006) “La ética profesional del mediador familiar” en A. Hirsch (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. México, Gernica: 49-71.
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA LÓPEZ, R. y ZABALA, J. (1991) “Hacia un Código Deontológico de la Profesión Docente” en *PAD'E*, 1(2): 69-86.
- ESCUADERO, J. M. (2011) “Dilemas éticos de la profesión docente” en *Participación Educativa*, 16: 93-102.
- FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE CATALUNYA (2011) *Compromiso Ético del Profesorado*. Vic, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- GARCÍA LÓPEZ, R., JOVER, G. y ESCÁMEZ, J. (2010) *Ética profesional docente*. Madrid, Síntesis.
- GARCÍA LÓPEZ, R., VERDE, I. y VÁZQUEZ, V. (2011) “¿Por qué es necesario trabajar la dimensión ética en la docencia?” en *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Disponible en: <<http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/227.pdf>> (Última consulta el 24 de noviembre de 2012).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. - JOVER, G. - RUIZ CORBELLA, M. (1997) “Professional Ethics of Teachers: the Case of Spain” en *European Conference on Educational Research*. Frankfurt am Main, September 24-27 1997.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. y OTROS (1998) *La profesión docente. Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- IMBERNON, F. (2008) “La profesión docente en el nuevo contexto educativo” en P. Carnicero, P. Silva y T. Mentado (coords.) *Nuevos retos de la profesión docente*. Barcelona, Universidad de Barcelona: 5-7.
- JOVER, G. (1991) “Ámbitos de la deontología profesional docente” en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 3: 75-92.



- JOVER, G. (1995) “Líneas de desarrollo y fundamentación en el campo de la deontología de las profesiones educativas” en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7: 137-152.
- JOVER, G. (2003, 2.ª ed.) “Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente” en F. Altarejos, J. A. Ibáñez-Martín, J. A. Jordán y G. Jover *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona, Ariel: 67-86.
- JOVER, G. (2008, 2.ª ed.) “El aspecto ético en la configuración profesional de la educación” en M. Ruiz Corbella (ed.) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona, Ariel: 169-188.
- MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*. Madrid, Alianza
- MALLART NAVARRA, J. (2011) “Hacia una deontología de las profesiones pedagógicas” en *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Disponible en: <<http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/181.pdf>>. (Última consulta el 24 de noviembre de 2012).
- MARCELO, C. (2009) “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios” en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1): 1-25.
- MARTÍNEZ, M. (1998) *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2010, 2.ª ed.) *Ética profesional de los profesores*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012) *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/ministerio-mecd/servicios-al-ciudadano/participacion-publica/lomce/20120925-anteproyecto-LOMCE.pdf>. (Última consulta el 21 de diciembre de 2012).
- NULAND, S van (2009) *Teachers codes: learning from experience*. París, IIEP/ UNESCO.
- OCDE (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París, OECD.
- PANTOJA, L. (2012) “Deontología y código deontológico del educador social” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19: 65-79.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2000) *El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (1899 – 1999). Una historia pública*. Madrid, Espasa Calpe.
- RUIZ CORBELLA, M. (1996) “El código deontológico de los profesionales de la educación: autocontrol de calidad”, *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 77: 10-12.
- SÁEZ, J. (2005) “La profesionalización de los educadores sociales” en *Revista de Educación*, 336: 129-139.
- SÁEZ, J. (2007) *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencia*. Madrid, Pearson.



- SÁEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J. (2006) *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid, Alianza.
- TIANA, A. (2011) “Un nuevo código deontológico para la profesión docente” en *Participación Educativa*, 16: 39-48.
- UNESCO (2012) *Education first*. Disponible en: [www.globaleducationfirst.org](http://www.globaleducationfirst.org). (Última consulta el 24 de noviembre de 2012).



