

SUMMARY

Nowadays, a higher identification of teachers as professionals is demanded. An important element in this conquest of professionalism is the attention to professional ethics. So, it is clear the interest that a variety of activities trying to consolidate a status as professions show in professional ethics. Also in the teaching profession we can confirm a similar interest, as prove the amount of literature and the formulation of some codes of professional duties.

Starting from the experience we have now in this field, the author sets up a framework for a professional ethics of teachers according to the different ambits in the activity of the professional. Five general ambits are considered: a) ambit of the profession; b) institution; c) relationship with colleagues; d) relationship with students; and e) community.

For each of these ambits, the most important principles and problems concerning professional ethics are analysed: a) duties aiming to increase public credit in the profession and to elevate the professional levels; b) debate about academic freedom in private schools; c) respect for and collaboration with colleagues, other professionals and parents; d) respect for students, diligence, non-discrimination, truthfulness, unselfishness and confidentiality; and e) civic duties and promotion of social values.

The paper finishes with some new ways for research into professional ethics of teachers, both for effectiveness and foundation.

Introducción: el interés actual por la deontología profesional docente

Es un hecho que desde distintos ángulos asistimos a una creciente demanda de profesionalización de la actividad docente. Los profesores se lamentan del escaso reconocimiento de que gozan debido, entre otras causas, afirman, a la escasa profesionalización de su función (Corradini, 1985, p. 219). Ante la reforma del sistema educativo, desde la Administración se incide en la conveniencia de un perfil del docente como el de un *profesional* con capacidad de análisis e iniciativa, esto es, «el perfil de un profesor con *autonomía profesional* y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 210, subrayado nuestro). Por su lado, desde la teoría pedagógica se insiste en que la calidad de la educación pasa necesariamente por la profesionalización de los profesores, llegándose a caracterizar la profesionalización —y como elemento irrenunciable de ella, la profesionalización de la función pedagógica— como criterio que debe animar el sistema educativo (Tourrián, 1990, pp. 9-21). Por último, incluso en la campaña electoral previa a las últimas elecciones generales de octubre de 1989, algunos partidos incluían entre sus propuestas la «dignificación de la profesión docente», la «elevación del status profesional», la «recuperación de la consideración social hacia la profesión docente», etc.

Ahora bien, ¿qué es lo que queremos decir cuando afirmamos que una actividad es —o debe ser— una actividad profesional? Como señala Nóvoa, desde la sociología de las

profesiones esta pregunta obtiene distintas respuestas según se adopte un enfoque funcionalista, simbólico-interaccionista o socio-histórico, pero en cualquier caso, en lo que no parece existir duda es en que la actividad profesional se fundamenta tanto en la posesión de un cuerpo de conocimientos y *saber-hacer* específicos, como en una dimensión ética o deontológica, y que si por la primera el profesional goza de cierta autonomía en el desempeño de su actividad, en virtud de la segunda «el ejercicio de una profesión apela a normas y comportamientos éticos, que orienten la práctica profesional y las relaciones tanto entre los mismos profesionales como entre éstos y los otros agentes sociales» (Nóvoa, 1987, vol. 1, p. 53).

Ello explica que la tendencia actual de diversas ocupaciones a alcanzar rango y reconocimiento profesional, se vea acompañada de un creciente interés por el desarrollo de su propia deontología y que la preocupación deontológica haya trascendido ampliamente los ámbitos clásicos de la medicina y el derecho para irradiar en las nuevas profesiones. De este modo, y por citar sólo un ejemplo de lo que viene sucediendo en esas nuevas profesiones, con ocasión de la aprobación de su primer código deontológico a finales de 1987, el Colegio Oficial de Psicólogos observaba como el mismo suponía un logro importante en la implantación de la profesión, tanto de cara a la sociedad como ante los mismos profesionales de la psicología, y estimaba que «sólo profesiones que han llegado ya a un grado de madurez razonable son capaces de autorregularse mediante un código. Nosotros consideramos que estamos ya en ese nivel de madurez y con la aprobación de un código deontológico damos un paso de gigante en la consolidación de la profesión» (Colegio Oficial de Psicólogos, 1987, p. 1).

Algo similar puede ir apreciándose ya en lo que se refiere a la profesión docente. En 1966, la Recomendación de la UNESCO relativa a la situación del profesorado animaba a las organizaciones profesionales a «elaborar normas de ética y de conducta, ya que dichas normas contribuyen en gran parte a asegurar el prestigio de la profesión y el cumplimiento de los deberes profesionales según principios aceptados» (UNESCO, 1966, art. 73). En 1969, Ashby sugería la conveniencia de una especie de Juramento Hipocrático para los profesores. Y, ya más recientemente, en nuestro país, el en su día tan polémico *Documento de bases para la elaboración del estatuto del profesorado*, contemplaba entre los principales deberes de éste «extremar el cumplimiento de las normas deontológicas de la enseñanza» (Arango et al., 1986, p. 38).

Y es que también en el campo de la actividad docente la preocupación deontológica ha venido recabando un interés creciente a lo largo de las últimas décadas, que se ha plasmado ya en una apreciable cantidad de trabajos teóricos —principalmente, en el terreno de la enseñanza superior, *Academic Ethic*—: desde el clásico estudio de Lieberman (1956), hasta los más modernos de Hook, Kurtz y Miro (1977), Langford (1978),

Shils (1978 y 1984), Danner (1983), Rich (1984), Passmore (1984), Sockett (1985), Brezinka (1990a), etc., así como los números monográficos que han dedicado al tema la las revistas: *Theory and Research in Social Education* (1977), *The Journal of Higher Education* (1982) y el *Journal of Teachers Education* (1986). En nuestro país, esta preocupación se hace cada vez más presente en congresos y reuniones científicas. Así, en las Jornadas sobre «El educador y la sociedad», organizadas por la Sección Científica de Filosofía de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía en febrero de 1987, los profesores Cordero (1986) y Blázquez (1986) presentaron sendos trabajos con los títulos de «Ética y profesión en el educador: su doble vinculación» y «Deontología de la educación». Mención especial merece la contribución del profesor Brezinka (1990b), de la Universidad de Constanza, al Congreso Internacional de Filosofía de la Educación celebrado en Madrid en noviembre de 1988, con la conferencia «Los profesores y su deontología profesional». Por último, al tema ha vuelto a dedicársele una mesa redonda en las II Conversaciones Filosóficas sobre Educación (Madrid, septiembre de 1990), haciéndose patente el interés que está suscitando en diversas universidades españolas.

Esta preocupación ha cuajado ya también en la elaboración de algunos códigos de deberes profesionales. Sobre todo en Estados Unidos, las asociaciones profesionales de profesores cuentan con una larga tradición en este sentido (Lieberman, 1956, pp. 419-420; Rich, 1984, pp. 129-130). El primer código de ámbito estatal fue adoptado en 1896 por la Georgia Education Association, iniciativa a la que se sumarían otras asociaciones estatales en los años 20. En el ámbito federal, la National Education Association estableció en 1924 un comité de ética profesional, que formuló un código adoptado por la Asociación en 1929, experimentando desde entonces diversas reelaboraciones. El texto de 1975 distingue entre obligaciones con el estudiante y obligaciones con la profesión. Por su lado, la American Association of University Professors, fundada en 1915, establecía en 1966 una *Declaración de Ética Profesional*, materializando con ello el interés suscitado cincuenta años antes por uno de los miembros más destacados de la Asociación, John Dewey, presidente de su comité de ética profesional y defensor de la idea de que los profesores no podían reivindicar autonomía y libertad —para cuya defensa nacía la Asociación— a menos que estuviesen dispuestos a regular su conducta por medio de códigos de responsabilidades profesionales (Dill, 1982, pp. 243-244).

Pienso que con esto tenemos ya un cuerpo de conocimiento y experiencia suficiente para poder delinear y sistematizar los ejes fundamentales de una deontología de la profesión docente. Lo que se pretende en las páginas que siguen es dibujar un marco de referencia de carácter descriptivo que posibilite el posterior desarrollo de aspectos específicos. Intentaré, además, referir este marco deontológico a la situación española

actual, por lo que tomaré varias veces como punto de apoyo nuestro ordenamiento constitucional y legal.

La pregunta, por tanto, es: ¿qué elementos debería contemplar una deontología profesional del docente? El mejor modo para establecer y sistematizar estos elementos consiste en la consideración de los ámbitos de incidencia de la actividad profesional. En términos generales, pienso que en lo que atañe a la profesión docente es posible distinguir cinco grandes ámbitos: ámbito de la profesión, ámbito de la institución, ámbito de la relación con los compañeros, ámbito de la relación con los alumnos y ámbito de la sociedad. Lógicamente, estos ámbitos no son compartimentos estancos —procediéndose a su separación exclusivamente a efectos de sistematización—, ni tienen todos la misma significación, debiéndose entender los primeros en función de los últimos.

1. Ámbito de la profesión

Los códigos deontológicos de las diferentes profesiones recogen normas relativas a este ámbito, en el que pueden, a su vez, distinguirse dos grandes grupos de deberes muy relacionados: a) los que colaboran al fomento de la confianza pública en la profesión, y b) los relativos a la elevación de los niveles profesionales.

Colaborar en la confianza y respeto hacia la profesión exige sobre todo que el profesional muestre niveles adecuados de competencia, dominio de su especialidad y conducta, tanto en el desarrollo de su actividad específica, como, aun cuando fuera de ésta, actúe como representante de la profesión —o quizás, incluso, podría decirse no sin cierta cautela, por identificación pública con la misma—. Lógicamente, la dificultad se encuentra en establecer algún criterio que sirva para determinar lo que en el caso de la profesión docente sería una conducta adecuada o inadecuada. Mínimamente, y dada la responsabilidad que se asigna a la educación en la configuración de la sociedad de hoy y del mañana, este criterio se situaría básicamente en aquellos principios que nuestra Constitución —en tanto que plasmación teórica de la voluntad de los ciudadanos— reconoce en su artículo 10.1 como fundamentos del orden y paz sociales: «La dignidad de la persona humana, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, [y] el respeto a la ley y a los derechos de los demás...». Sería, de este modo, contrario a la deontología profesional que un profesor, fuera de su actividad docente específica, pero actuando como representante de la profesión, manifestase, por ejemplo, ante un auditorio ideas racistas.

En cuanto a la elevación de los niveles profesionales, suele incidirse principalmente en la contribución al progreso de la profesión mediante el perfeccionamiento y la investigación. Sobre el primero de estos deberes, nuestra actual legislación establece: «La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una

responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros...» (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, Título IV, art. 36.2). Brezinka, por su lado, señala los tres grandes aspectos que ha de contemplar ese perfeccionamiento, y que pueden formularse del siguiente modo:

a) Los profesores deben adquirir y mantener, por lo menos, el saber que transmitirán a sus alumnos, lo cual les llevará a un dominio de los principios básicos de su materia y a un interés por los avances de las ciencias que sabrán transmitir a sus alumnos.

b) Los profesores deben estar motivados para considerar continuamente la mejora de sus métodos y fundamentación científica.

c) Los profesores deben esforzarse por adquirir y completar las cualidades del carácter que son necesarias para el mejor cumplimiento posible de los deberes profesionales (benevolencia sin caer en sentimentalismo, autocontrol, paciencia, interés y curiosidad intelectual por todo lo que le rodea, etc.) (Brezinka, 1990b, p. 285).

En cuanto al deber de investigación, lo primero que se constata es cómo en el mismo se incide de manera casi exclusiva en el ámbito del profesorado universitario. Así, la *Declaración de Ética Profesional* de la American Association of University Professors le dedica una gran atención, mientras que el tema se haya mucho más diluido en el *Código de Ética* de la National Education Association. Pienso que hay que distinguir, sin embargo, entre los que podríamos llamar investigación pura (entendiendo por ello investigación acerca del campo de conocimiento sobre el que se desarrolla la docencia, independientemente de que se trate de investigación pura en sentido estricto o de investigación pura-aplicada) e investigación referida a la propia práctica docente que se realiza.

Respecto a la primera, no hay duda de que la universidad tiene una especial responsabilidad, pues es misión suya no sólo formar profesionales, sino también el fomento de la ciencia y formación científicos, objetivos que no comparten otros niveles de enseñanza. No obstante, conviene tener en cuenta que ambas funciones no necesariamente han de darse juntas: no todo buen profesional necesita ser un excelente científico. Así parece asumirlo nuestra legislación cuando distingue en la estructura de los estudios universitarios un tercer ciclo cuya finalidad consiste en «la especialización del estudiante y su formación en las técnicas de investigación, dentro de un área de conocimientos» (Ley de Reforma Universitaria, art. 31.1). Y así se asume igualmente en la deontología de las diversas profesiones, cuando se señala que el deber de investigación ha de entenderse más como un deber de la profesión en su conjunto que de cada profesional concreto (Bayles, 1981, pp. 110-111). No todo profesional tiene el deber de dedicarse a la investigación en este sentido. Lo que todo profesional tiene es el deber de apoyarla y estar al tanto de sus resultados. Así pues, cuando se afirma —y llega a sancionar económicamente— el deber de investigación del profesor universitario, no es tanto por un

requisito de profesionalización —en el doble sentido de ser y formar profesionales— como por una peculiar responsabilidad para con el conocimiento.

Lo mismo no es, sin embargo, válido en lo que atañe a la investigación referida a la propia práctica que se realiza. Al menos en el campo de la profesión docente —probablemente, lo mismo suceda en la mayoría de las profesiones—, y debido a la naturaleza de la actividad que se desarrolla, en la que se generan continuamente nuevas situaciones, es cierto que, como suele hoy decirse, todo profesor debe convertirse en cierto modo en un investigador de su aula: no puede limitarse a aplicar rutinariamente el conocimiento que otros elaboran sin comprobar su adecuación a la situación concreta y la específica modulación que debe adquirir en la misma. Y, de hecho, no puede ser de otro modo si es que, ahora sí, aspiramos a que la actividad docente sea auténticamente profesional, lo cual —como decía Stenhouse (1987, p. 136)— exige «una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula».

Tanto en la investigación pura (la educación como objeto de enseñanza y conocimiento) como en la referida a la propia práctica (la educación como actividad que se realiza), la investigación educativa representa a su vez —tal como pone de manifiesto el trabajo editado en 1989 por Burgess— un campo abierto en sus distintas modalidades y métodos a numerosos problemas éticos, y, por tanto, con posibilidad de regulación deontológica. Aquí me limitaré a subrayar tres grandes principios generales, que recogen en forma de síntesis las regulaciones deontológicas que suelen proponerse en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, y que son susceptibles de ser desdoblados en normas más específicas:

a) *Objetividad*: implica el compromiso del investigador con el descubrimiento de la realidad de las cosas, el empleo de métodos de investigación adecuados, la independencia de juicio y rigor crítico, la fidelidad a los resultados obtenidos cuando se hacen públicos, etc.

b) *Respeto a los sujetos de investigación*: no someterlos a prácticas vejatorias, recabar su consentimiento informado, salvaguardar su derecho a la intimidad, garantizar la confidencialidad y secreto profesional, etc.

c) *Solidaridad*, tanto con otros investigadores como con la sociedad en su conjunto: supone el reconocimiento de colaboraciones, ausencia de plagios, fomento de la cooperación interdisciplinar, publicidad de los resultados... Y supone también esa tensión hacia un objetivo humano común a la que —según recoge Duval— se refería Einstein cuando aconsejaba: «Para que vuestro trabajo sea beneficioso al hombre, vuestra simple competencia en las ciencias aplicadas no es suficiente. En todas vuestras realizaciones

técnicas, imponeos como interés dominante la preocupación por el hombre mismo y por su destino (...) Sólo así las creaciones de vuestro espíritu estarán destinadas a ser bendiciones y no maldiciones para la humanidad» (Duval, 1983, pp. 30 y 31).

2. Ámbito de la institución

A diferencia de otras profesiones en las que todavía es frecuente el ejercicio libre —aunque inmersas en un proceso de creciente institucionalización— en la profesión docente predomina el ejercicio institucionalizado, lo cual abre otro campo de deberes profesionales.

Entran aquí todos aquellos deberes relativos al buen funcionamiento del centro: desde el cumplimiento de las obligaciones docentes específicas, hasta la participación en las distintas actividades que éste desarrolle. Sockett destaca los tres principios siguientes:

- Los profesores deberían garantizar, mediante sus contribuciones, que su escuela tiene una política coordinada sobre currículum y disciplina, y un conjunto aceptado de normas escolares.

- Los profesores que ocupan puestos de dirección y gestión deberían garantizar la existencia de canales abiertos de consulta y debate en la escuela, y actuar como modelos de conducta ante los otros profesores.

- Los profesores deberían garantizar que su escuela ofrece a los alumnos condiciones de trabajo gratas y adecuadas (Sockett, 1985, p. 34).

En nuestro país, el problema más controvertido en este ámbito, cuando se trata de centros de iniciativa privada, es el del posible enfrentamiento entre el derecho reconocido a los titulares de estos centros para establecer su carácter propio, y la libertad de cátedra garantizada constitucionalmente (art. 20.1.c.) a los profesores. Como es sabido, el debate ha suscitado varias veces la intervención del Tribunal Constitucional, sobre todo en las Sentencias de 13 de febrero de 1981 (sobre la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares) y de 27 de junio de 1985 (sobre la Ley Orgánica del Derecho a la Educación). La respuesta del Tribunal Constitucional, a la que en su caso debería plegarse un posible código deontológico, puede resumirse en los siguientes puntos que inciden en tres aspectos fundamentales: a) sentido y alcance del derecho del titular a establecer el carácter propio del centro («ideario» en la terminología que empleaba el Estatuto de Centros); b) sentido y alcance de la libertad de cátedra, y c) articulación entre ambos derechos.

A) Sentido y alcance del derecho del titular a establecer el carácter propio del centro

a.1.) Este derecho forma parte del derecho más amplio a la libertad de creación de centros, que es a su vez manifestación de la libertad ideológica y de expresión.

a.2.) En tanto que proyección de la libertad de creación de centros, el derecho reconocido a los titulares a establecer su carácter propio se mueve dentro de los límites de aquella libertad. Estos límites no derivan, pues, de un carácter instrumental de este derecho con respecto al derecho constitucional de los padres a elegir el tipo de formación religiosa o moral que deseen para sus hijos, sino que tiene un carácter autónomo, por lo que no puede restringirse a esos aspectos. Sus límites vienen impuestos por el respeto a los principios constitucionales y metas que la Constitución marca para la educación, así como, tratándose de centros que hayan de impartir enseñanzas regladas, por los mínimos que los poderes públicos establezcan respecto a los contenidos de cada materia, número de horas lectivas, etc.

B) Sentido y alcance de la libertad de cátedra

b.1.) La libertad de cátedra es un derecho que se extiende a todos los docentes. Se trata, sin embargo, de una libertad frente a los poderes públicos cuyo contenido viene necesariamente modulado por la naturaleza de la iniciativa pública o privada del centro y el nivel o grado educativo al que corresponda el puesto docente.

b.2.) En los centros de iniciativa pública de cualquier grado o nivel, la libertad de cátedra tiene un contenido negativo uniforme, que protege al docente de ser forzado a dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada, dentro del amplio margen que la Constitución hace posible. Posee también un contenido positivo que va disminuyendo a medida que se desciende en los niveles educativos. Así, por ejemplo, en los niveles inferiores es la autoridad competente y no el profesor quien determina el contenido mínimo de la enseñanza.

b.3.) En los centros de iniciativa privada, la definición del puesto docente viene dada, además de por las características del nivel educativo, por la orientación (carácter propio) que le haya dado el titular, dentro de los límites señalados, lo cual, según el Tribunal Constitucional, no supone restringir la libertad de cátedra de estos profesores con respecto a la que gozan los docentes de los centros de iniciativa pública. (A tenor de la Sentencia de 1981, pienso que la razón de ello hay que buscarla en que también en los profesores de centros de iniciativa pública su libertad se encuentra ideológicamente limitada, aunque en esta ocasión por el principio de neutralidad. Cosa distinta es el significado que la Sentencia otorga a este principio. Sin poder entrar aquí en un análisis de este significado, considero que es erróneo identificar, como se hace en algún momento de la Sentencia, ausencia de neutralidad con adoctrinamiento.)

c) Articulación entre ambos derechos

c.1.) Ni el derecho del titular del centro a establecer su carácter propio, ni la libertad de cátedra del profesor son, por tanto, derechos ilimitados. Su articulación debe producirse en los siguientes términos: el profesor debe *respetar* el carácter propio del centro, y su derecho a la libertad de cátedra no le autoriza a dirigir en su enseñanza ataques abiertos o solapados contra él; pero, al mismo tiempo, ello no le obliga a convertirse en un apologista de la orientación determinada por el titular, ni a subordinar a ella las exigencias científicas de su labor.

c.2.) Por último, a juicio del Tribunal Constitucional, tal articulación puede afectar incluso a actividades del profesor más allá de su función docente específica, «pues aunque ciertamente la relación de servicio entre el profesor y el centro —se dice en la Sentencia de 1981— no se extiende en principio a las actividades que al margen de ella lleva a cabo, la posible notoriedad y la naturaleza de estas actividades, e incluso su intencionalidad, pueden hacer de ellas parte importante e incluso decisiva de la labor educativa que le está encomendada» (Tribunal Constitucional, Sentencia de 13 de febrero de 1981, párrafo 11).

3. Ámbito de la relación con los compañeros

Paralelamente a su proceso de institucionalización, las profesiones han ido evolucionando de una práctica marcadamente individual a un trabajo en equipo. Esta evolución viene exigida por la creciente especialización de las funciones, que hace que la visión global de un problema y la atención completa a un cliente ya no sea posible sino con la cooperación entre distintos especialistas. También en la profesión docente hoy comprendemos que la satisfacción en el ejercicio depende en gran parte de la comunicación que se establezca entre los profesores. Se trata, sin embargo, de un camino lleno de dificultades, y la comunicación que de hecho se establece entre ellos muchas veces no supone sino una fuente de decepciones y malestar. Quizás el código deontológico, sentando las bases en las que fundamentar esta comunicación, pueda colaborar a disminuir ese sentimiento de frustración.

Pueden distinguirse dos grandes principios éticos en este ámbito: respeto y colaboración. El primero de ellos queda recogido en el apartado III de la *Declaración de Ética Profesional* de la American Association of University Professors, que establece lo siguiente:

«Como colega, el profesor tiene las obligaciones que derivan de la común pertenencia a la comunidad académica. Respeta y defiende la libertad de investigación de sus compañeros. En el intercambio de valoraciones críticas e ideas, muestra el debido respeto hacia las opiniones de los otros. Reconoce sus deudas académicas y se esfuerza por ser objetivo en sus juicios profesionales acerca de los colegas...»

Si el deber de respeto hacia los compañeros tiene un sentido predominantemente negativo (negativo en el sentido de abstenerse de actuar de diversas maneras) el de colaboración tiene un contenido predominantemente positivo. En la profesión docente el mismo tropieza, sin embargo, con algunos obstáculos. Esteve, Sacristán y Vera (1988, pp. 90-91) subrayan los tres siguientes:

a) La tendencia a la incomunicación de algunos profesores debido al choque que supone la práctica real de la enseñanza con la imagen idealizada de ella originada en los años de formación. Una vez que estos profesores constatan en la práctica tanto sus propias limitaciones como las del contexto, el deseo de preservar ante sí mismos y los demás esa imagen idealizada les llevaría a rehuir hablar de sus problemas en clase y a evitar cualquier comprobación de su actuación como profesores.

b) Un malentendido orgullo profesional, al que se refiere Gusdorf cuando escribe: «Es significativo constatar (...) hasta qué punto se detestan los maestros entre sí, como si el magisterio de otro pudiera ser una amenaza para aquél que también se lo atribuye» (Gusdorf, 1977, p. 164). Hay profesores que consideran la profesión como una especie de competencia: se trata de ser el mejor ante los alumnos; cualquier compañero es un rival en esta lucha. Otros piensan que lo único importante es lo que ellos hacen, lo de los demás son banalidades.

c) La especialización de los saberes que, siendo inevitable, a veces olvida que la parcelación se justifica por hacer más comprensible la totalidad.

Lo que, pasando por encima de estas barreras, justifica el deber de cooperación es el fin primordial de la deontología profesional, que se encuentra en el beneficio del educando, lo cual implica ofrecerle una enseñanza de calidad. Calidad sobre la que hoy sabemos que, más que de los recursos materiales con los que cuenta el centro, depende sobre todo de determinados factores de tipo más psicosocial, entre los que se encuentra la interacción positiva entre los profesores en orden a la definición de unos objetivos comunes, congruencia entre las metodologías empleadas, etc.

Y no sólo colaboración entre los profesores, sino también con los distintos profesionales implicados en el proceso educativo. Y colaboración con quienes, no siendo profesionales de la educación, ostentan una ineludible responsabilidad educativa, y a la que se refiere la anteriormente citada Recomendación de la UNESCO cuando afirma: «En interés de los alumnos deberían realizarse todos los esfuerzos para favorecer la cooperación entre los padres y el personal de enseñanza, pero los educadores deberían estar protegidos contra toda injerencia injustificada de los padres en materias que son esencialmente de la competencia profesional de los educadores» (UNESCO, 1966, art.

67). Pienso que este enunciado es muy pertinente, pues permite evitar algunos errores no infrecuentes en la relación entre padres y profesionales de la educación:

a) Que los profesionales de la educación se crean los únicos con derecho para decidir sobre cualquier aspecto de la educación, en virtud de una autonomía ilimitada.

b) Que los padres consideren al profesor como alguien en quien pueden delegar absolutamente la totalidad de sus responsabilidades educativas.

c) Que los no profesionales intenten inmiscuirse en aspectos que, al requerir destrezas y conocimientos específicos, entran dentro del área de autonomía y competencia del profesor.

4. **Ámbito de la relación con los alumnos**

En las diversas profesiones, el ámbito de los deberes para con el cliente directo constituye —o debe constituir— el núcleo central de la deontología profesional. En la profesión docente, debido al carácter no exclusivamente instrumental de la relación educativa (Jover, 1991, pp. 197-200), tal ámbito adquiere, además, un significado especial, que es destacado en este comentario que realiza Sockett (1985, pp. 31-32) asemejándola a la relación médica:

«En la práctica general, y particularmente en medicina psiquiátrica, la relación entre el doctor y su paciente está gobernada por un código; y, sin embargo, la relación misma puede ser parte de la cura o la terapia. El carácter de esta relación profesional es bastante diferente de la que se establece entre un notario y su cliente, en la que escriturar la compra de una casa, u otorgar testamento, no es algo interno a su relación. La enseñanza es, en este aspecto, similar a la medicina. Es decir, las reglas que gobiernan la relación entre profesor y alumno, cualesquiera que sean, son parte y parcela del vínculo educativo. El profesor actúa, intencionalmente o no, como un modelo o un ejemplo de cómo deberían ser hechas las cosas; a través del modo de tratar a los alumnos está indicando lo que es o no una forma adecuada de comportamiento. Por poner un simple ejemplo: el profesor que es puntual y que se disculpa con la clase de un error ocasional, está mostrando a los alumnos que esto es, para él, buena conducta.»

El principio central aquí es el respeto a la persona del educando, que implica tanto el deber de no someterlo a condiciones que puedan representar un atentado contra su integridad personal (física, psicológica, etc.) como el de atender a su pleno desarrollo como hombre. Principio general del que derivan otros principios deontológicos específicos, entre los que cabe destacar los siguientes:

- *Principio de diligencia*

Respetar a la persona del alumno no es, pues, sólo ni básicamente abstenerse de actuar de determinadas formas, sino, sobre todo, trabajar por su promoción como hombre. Ello impone al profesor el deber de diligencia.

Para analizar el significado de este deber, y aunque no se halle exenta de ciertas dificultades, es de utilidad la distinción que se realiza en teoría jurídica entre obligaciones contractuales de actividad y obligaciones contractuales de resultado, a la que se refiere Yzquierdo Tolsada (1989, p. 42) notando:

«En las primeras, muy numerosas, la labor del deudor se sitúa en la consecución de una finalidad superior y exterior al convenio celebrado, al constreñirse a una actividad en cierto modo parcial con vistas a dicho más amplio fin, pero sin que el logro de dicho fin o fracaso influya en absoluto en la eficacia del contrato (...) En cambio, en las obligaciones de resultado, la convenida prestación del trabajo apunta a la realización de un todo completo, y la retribución sólo se debe si el resultado se logra.»

El principio que guía las obligaciones de resultado es la *consecución acabada del resultado*. El principio que guía las obligaciones de actividad es el de *diligencia*, que se concreta tanto en unos niveles adecuados de ejecución técnica (de acuerdo con el desarrollo alcanzado por la ciencia) como en una serie de actitudes: atención, interés, celo, etc.

Pues bien, cuando hablamos de que el profesor debe trabajar en pro de la promoción humana del alumno nos encontramos frente a una obligación de actividad o deber de diligencia. Por una parte, se trata de un fin general que debe orientar su tarea, pero que la trasciende. El profesor ha de desarrollar una actividad que suponga una aproximación —aproximación que, eso sí, en virtud de lo que Peters (1977, pp. 45-54) ha llamado «principios de procedimiento» debe entenderse de forma más participativa que instrumental— a ese fin, el cual, como es obvio, no puede sin embargo derivarse de forma acabada de la misma. Por otro lado, el deber del profesor consiste en poner todos los medios (en lo que afecta tanto a ejecución técnica como a actitudes) necesarios en vistas al éxito de su actuación, aunque, dada la naturaleza peculiar de la actividad educativa, que implica como exigencia intrínseca al mismo concepto de educación la asunción del educando del cambio propuesto (Tourriñán, 1987, pp. 209-233), tal éxito no llegue de hecho a producirse. Es decir, no se trata ya sólo de que, como sucede en otras actividades profesionales también sujetas al deber de diligencia, no puedan aún controlarse la totalidad de las variables ni prever la totalidad de las posibles contingencias que pueden influir en la consecución de un fin que trasciende una actuación específica, sino, ante todo, que el mismo concepto de educación involucra la libertad del educando, en tanto que *agente* y no simple *paciente* de su educación (Jover, 1987, pp. 216-219).

- Principio de ausencia de discriminación

A este principio se refiere el *Código de Ética* de la National Education Association, que establece: «Basándose en motivos de raza, color, credo, sexo, origen nacional, estado civil, creencias políticas o religiosas, familia, ambiente social o cultural u orientación sexual, y de manera injusta, el educador:

- a) No excluirá a ningún estudiante de la participación en ningún programa.
- b) No negará beneficios a ningún estudiante.
- c) No ejercerá favoritismo con ningún estudiante».

Ahora bien, este principio, de formulación sólo aparentemente clara, plantea algunas dificultades nada despreciables, incluso de orden más práctico que conceptual —recuérdese, por ejemplo, el debate abierto hace algunos años en Estados Unidos acerca de los procedimientos de selección universitaria basados en el principio de «discriminación inversa» (Singer, 1984, pp. 58-67)— y que vienen a confluir en el problema fundamental de las posibilidades de articulación entre igualdad y diferenciación. Acerca de este problema considero muy pertinente para una deontología profesional docente la sugerencia de Laporta, según la cual el principio de igualdad o no discriminación trataría de determinar cuándo estaría o no justificado establecer diferencias en virtud de la relevancia o irrelevancia de las características de los sujetos, con lo que tal principio tendría:

«...como núcleo señalar con nitidez la frontera entre la relevancia y la irrelevancia de los rasgos, pues precisamente porque prescribe que frente a rasgos irrelevantes no cabe hacer diferenciación en la consecuencia normativa, necesariamente determina también que cuando las condiciones de aplicación de la norma aparezca un rasgo relevante diferenciador, mantener el tratamiento normativo igual, es decir, no diferenciar, sería incorrecto. Podría decirse que tan contrario al principio es proponer diferentes consecuencias normativas sobre la base de rasgos irrelevantes, como proponer la misma consecuencia normativa para dos supuestos ignorando la presencia de rasgos relevantes en uno de ellos» (Laporta, 1985, p. 15).

- Principio de veracidad

Para la profesión docente en su conjunto es válido lo que Shils (1984, p. 10) afirma acerca de la universidad:

«Cuando alguien se dedica voluntariamente a actividades de enseñanza e investigación, de adquisición, valoración, transmisión y descubrimiento del conocimiento, se compromete con el reconocimiento de las diferencias entre la verdad y la falsedad, y con el superior valor de aquélla sobre ésta. Se compromete con la observancia de los métodos que ayudan a

distinguirlos. Reconoce que hay criterios por encima de los propios deseos y conveniencia, por medio de los cuales se puede distinguir lo verdadero de lo falso. Esto incluye la aducción de evidencia, críticamente contrastada, a través del uso de criterios de fiabilidad y validez y de comparación racional de interpretaciones alternativas.»

Lógicamente, no siempre es fácil determinar dónde está lo verdadero, pero ello no autoriza a replegarse por sistema en un cómodo escepticismo, sino que exige la obligación de un esfuerzo aún mayor. Y es que, como nota Fullat (1989, p. 90), precisamente quien mantiene una actitud de tensión hacia lo verdadero sabe que se trata de algo que no puede imponerse. Una verdad, para ser tal, necesita ser encontrada, propuesta, nunca impuesta. Por eso, el deber de veracidad ha de complementarse en la profesión docente con ese otro, al que se refiere igualmente Shils (1984, p. 45), a tenor del cual:

«...el profesor debe tener cuidado de no caer en el dogmatismo en la exposición de su materia, o intentar ejercer una influencia impropia sobre sus estudiantes, demandándoles que lleguen a adherirse a su propio particular punto de vista sustantivo y metodológico. Él debe hacer posible a sus estudiantes conocer que su propio punto de vista no es el único razonable y que otros científicos o especialistas tienen diferentes interpretaciones o propuestas, de las que los estudiantes deben tener conciencia. Rendirse a la tentación del dogmatismo es ser infiel a la obligación de comunicar la verdad.»

- Principio de desinterés

Es éste un principio común a la deontología de las diferentes profesiones. El *Código de Ética* de la National Education Association alude también directamente a él cuando contempla que el profesor «no usará las relaciones profesionales con sus estudiantes para su beneficio privado». Ahora bien, es claro que este principio en ningún modo supone que el profesional no pueda buscar con su práctica su propio interés personal legítimo, sino que tiene un significado más específico, que le impide, por ejemplo, valerse de la información obtenida a través de la relación profesional para su beneficio privado. Se trata, por tanto, de una especificación del principio general del respeto al otro, que —empleando la célebre formulación kantiana— implica considerarlo como un fin, y no exclusivamente como un medio.

Pero todavía es posible una lectura más profunda de este principio. La relación profesional es una relación asimétrica. El profesional se encuentra en cierto sentido en una posición superior a la del cliente: posee un conocimiento, información, destrezas, experiencia, de los que éste carece y en los que precisamente se funda su relación. Lo mismo sucede en la relación educativa. Y ocurre que lo que debe ser una relación asimétrica de ayuda, puede convertirse en una relación asimétrica de dominación

instrumentalizadora de la persona del alumno al servicio de los propios intereses (ideológicos, por ejemplo) del educador (Jover, 1991, pp. 146-156). Evitar este riesgo exige de nuevo el desinterés, pero entendido ahora como orientación hacia la libertad del educando, hacia que éste alcance su autonomía y consolide una posición personal.

- *Principio de secreto profesional*

Como el anterior, es también un principio deontológico clásico común a distintas profesiones, que queda ya recogido en el Juramento de Hipócrates: «Guardaré reserva acerca de lo que oiga y vea en la sociedad y no sea preciso que se divulgue, sea o no del dominio de mi profesión, considerando el ser discreto como un deber en tales casos».

El mismo viene exigido por cuanto el profesional tiene acceso a áreas de la intimidad y confidencialidad del cliente que, de no ser por la situación profesional, le permanecerían cerradas, y a él se refieren los dos códigos deontológicos americanos de la profesión docente que venimos considerando:

a) *Declaración de Ética Profesional* de la American Association of University Professors: «El profesor respeta la naturaleza confidencial de su relación con el alumno».

b) *Código de Ética* de la National Education Association: «El educador no revelará información acerca de los estudiantes obtenida en el curso del servicio profesional, a menos que tal revelación atienda a propósitos profesionales o sea requerida por la ley».

El secreto profesional es tanto un deber como un derecho, dimensiones ambas que quedan recogidas en nuestra Constitución. A la acepción de derecho se refiere el artículo 24.2 cuando establece que «La ley regulará los casos en que, por razón de parentesco o de secreto profesional, no se estará obligado a declarar sobre hechos presuntamente delictivos». En su acepción de deber —propia de la deontología— tiene su fundamento en el respeto a la intimidad del cliente a la que se refiere el artículo 18.1: «Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen».

Pues bien, a tenor de este fundamento —que no deja de abrir grandes interrogantes tanto en lo que afecta al proceso educativo en general, como, específicamente, al momento de la evaluación y publicidad de los resultados, un campo apenas explorado aún desde el planteamiento deontológico— algunos autores prefieren hablar de principio de reserva o discreción, como poseedor de un contenido positivo más amplio que el de la simple no revelación de información confidencial sobre el cliente. Así, para el jurista italiano Lega (1983, p. 151) «el principio de reserva no se agota en comportamientos negativos (callar), sino que se refiere también a comportamientos activos, que son los que deben observarse en cada circunstancia para salvaguardar la intimidad privada del cliente y de sus familiares y causahabientes». No se trata, pues, ya sólo de no revelar datos confidenciales, sino de una actitud de discreción general que

alcanza a todo aquello relativo al cliente, sea o no confidencial. Y pienso que se trata también de una actitud —a mi juicio imprescindible en educación— hacia el cliente mismo, que impide la pretensión de entrar en su esfera privada e íntima más allá de lo que sea estrictamente necesario para el caso en cuestión.

Por último, en cuanto a las causas que pueden justificar la revelación del secreto, Bayles (1981, p. 85) propone —quizás con una excesiva generosidad que podría llegar a poner en entredicho la operatividad del principio— las tres siguientes: a) cuando sea preciso para la protección del mismo cliente, b) para la protección de terceros o del bien público, y c) para la protección del mismo profesional ante cargos de práctica indebida o incumplimiento.

5. Ámbito de la sociedad

Distinguimos en este último ámbito dos grupos de deberes: a) deberes de ciudadanía, y b) promoción de los valores sociales.

Al primero de estos grupos se refiere especialmente el apartado V de la *Declaración de Ética Profesional* de la American Association of University Professors, que señala cómo, en tanto que miembro de su sociedad, el profesor tiene, en primer lugar, los mismos deberes que cualquier otro ciudadano. Son los deberes de ciudadanía, los cuales, señala Shils, no tienen por qué tener en el caso de los profesores una significación especial. No emanan de su función docente, sino de su cualidad de ciudadanos, por lo que el profesor no debe ni más ni menos lealtad a su sociedad, su Constitución o sus instituciones que el resto de los ciudadanos, resultando, en consecuencia, injusto imponerle, como a veces se ha pretendido, especiales juramentos de lealtad (Shils, 1984, p. 95).

Ahora bien, en virtud de la contribución social que justifica cada una de las profesiones, quienes las desempeñan tienen, además, y sobre todo, responsabilidades sociales específicas. Es más, como pone de manifiesto Cordero, en la profesión docente la proyección social alcanza incluso una importancia especial. No se trata ya sólo de que, al igual que el resto de las profesiones, constituya hoy un elemento indispensable del funcionamiento social, sino que su singular dimensión ética radica precisamente «en que genera una sociedad ética en su conjunto, susceptible de la realización en ella de los valores y contenidos éticos; o por el contrario, una sociedad amoral, opaca y resistente a la floración en ella de los comportamientos y contenidos éticos» (Cordero, 1986, p. 467). El profesor, por tanto, ha de ser consciente de esta responsabilidad social que tiene encomendada, y asumirla mediante la formación ética y cívica y la promoción de los valores que afectan a la convivencia en sociedad (libertad, justicia, igualdad, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respeto, sentido crítico, etc.), llevando al educando,

no a una simple asimilación pasiva, sino a una reflexión crítica acerca de las razones que los fundamentan, *mediante una actuación docente acorde con esos mismos valores*.

Posibles líneas futuras de investigación

Para finalizar, me gustaría dejar brevemente apuntadas algunas posibles líneas por las que poder seguir avanzando en el campo de la deontología profesional docente. Lo haré de la mano de las principales limitaciones que se detectan en él, en lo que afecta tanto a su operatividad como a su fundamentación.

Respecto a la operatividad, se ha criticado, por ejemplo, a los códigos deontológicos la dificultad para establecer mecanismos de control y sanción que aseguren su cumplimiento, o el servir más para proteger los intereses corporativistas de los profesionales que el beneficio de los clientes, lo que ha llevado a algunas asociaciones profesionales a instaurar canales de participación de los mismos clientes en la elaboración y seguimiento de los códigos, quizás a fin de evitar la imposición de una mayor regulación externa de la profesión (Rich, 1984, pp. 50-55).

Ahora bien, el problema que subyace en la discusión acerca de las competencias en la determinación de las normas deontológicas y evaluación, en su caso, de la conducta de los profesionales, es el de la autonomía profesional que confiere la posesión de un conocimiento y destrezas específicas. La fundamentación teórica de este problema en el caso de la profesión docente pasa, por tanto, por preguntas tales como: ¿Hasta dónde llega esa autonomía en esta profesión? ¿Qué áreas o aspectos puede abarcar legítimamente y cuáles no? ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento pedagógico? ¿Cómo se articula todo ello en el campo de la deontología a la hora de buscar la cooperación entre profesionales y no profesionales?

La operatividad de las regulaciones deontológicas se ve también afectada por cuanto que, debido a la infinita variedad de situaciones particulares que pueden presentarse, las mismas tienen que quedarse en el plano de los principios generales. Por ello, se hace necesario que, junto con el desarrollo de marco, sobre todo allí donde pueden surgir conflictos entre las regulaciones correspondientes a los distintos ámbitos de incidencia de la actuación profesional, sea preciso buscar *claves que faciliten la concreción y proyección de esos principios a situaciones particulares* —por ejemplo, a los distintos niveles de la enseñanza—, para lo cual debe siempre partirse del criterio deontológico fundamental que impone la orientación hacia el interés del usuario directo de la actividad, en nuestro caso el alumno.

En aras de una mayor operatividad, Sockett realiza una propuesta determinada, apostando por que cada institución docente cuente con su propio código deontológico (Sockett, 1985, pp. 36-41). Éste podría representar la especificación de un marco

regulador más amplio, realizada con la participación de las distintas personas implicadas en el proceso educativo, que lo dotaría, ciertamente, de mayor concreción y fuerza moral, en una palabra, de mayor efectividad, al suponer un compromiso real de responsabilidades definidas. ¿Con qué posibilidades podría contar en nuestro país tal propuesta, sobre todo a la vista de la autonomía pedagógica que la LOGSE prevé para los centros?

Por otro lado, la deontología profesional docente no ha escapado a esa tónica general que denuncia Bahm (1982, pp. 43-47) en la que conviven una preocupación creciente por los problemas de ética práctica junto con un rechazo por todo lo que pueda significar fundamentación desde la ética filosófica. Así, si bien en los últimos años se ha multiplicado el interés por la deontología profesional del docente, en lo que atañe a su fundamentación ética y pedagógica está aún casi todo por hacer.

Tal fundamentación exige, entre otras cosas, un gran esfuerzo en comprender la naturaleza compleja de la actividad educativa como práctica técnica y moral, perspectiva desde la que Bárcena subraya la condición necesaria pero insuficiente del planteamiento deontológico, el cual representa la consideración desde un punto de vista ético del carácter productivo, guiado por la pretensión de eficacia, propio de esta actividad, pero apenas alcanza a su singular carácter *práxico* o inherentemente moral (Bárcena, 1989, pp. 259-268).

De hecho, esta insuficiencia no hace sino traducir los límites en los que han de moverse las éticas deontológicas, o centradas en normas, frente a las éticas del *ethos* o carácter moral (Cortina, 1986, pp. 147-151; Aranguren, 1981, pp. 292-297), lo que concretamente en el campo de la actividad educativa ha propiciado un redescubrimiento de la idea de *ethos profesional*, como concepto más amplio que de deontología, al que incluye, y que Brezinka (1990 a, p. 169) define como «conjunto de las actitudes morales que una persona tiene para con su trabajo profesional y para con las tareas y deberes propios de su profesión». A nosotros nos queda la empresa de rastrear las posibilidades de esta idea, ya no sólo para una deontología, sino para una *ética profesional docente*.

Bibliografía

- ARANGO, J. et al. (1986) «Documento de bases para la elaboración del estatuto del profesorado», en *Profesiones y Empresas*, 13 (3), pp. 19-40.
- ARANGUREN, J.L. (1981) *Ética*, 7.ª edición. Madrid, Alianza.
- ASHBY, E. (1969) «A Hippocratic oath for the academic profession», en *Minerva*, 6 (1), pp. 64-66.
- BAHM, A.J. (1982) «Teaching ethics without ethics to teach», en *Journal of Business Ethics*, 1, pp. 43-47.
- BÁRCENA, F. (1989) «Explicación de la educación como práctica moral», en *Revista Española de Pedagogía*, 47 (183), pp. 245-278.
- BAYLES, M.D. (1981) *Professional ethics*. Belmont, Wadsworth.

BLÁZQUEZ, N. (1986) «Deontología de la educación», en *Revista Española de Pedagogía*, 44 (174), pp. 483-500.

BREZINKA, W. (1990a) «La ética profesional de los maestros: un olvidado problema de política educacional», en *La educación en una sociedad en crisis*, pp. 163-195. Madrid, Narcea.

————— (1990b) «Die Lehrer und ihre Berufsmoral» (Los profesores y su deontología profesional), en *Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, vol. I, pp. 283-309. Madrid, UNED.

BURGESS, R.G. (Ed.) (1989) *The ethics of educational research*. Nueva York, Filadelfia, Londres, The Falmer Press.

Colegio Oficial de Psicólogos (1987) «Código deontológico: autorregulación de la profesión: defensa del usuario», en *Papeles del Colegio de Psicólogos* (número monográfico sobre deontología profesional), 6 (32), p. 1.

CORDERO, J. (1986) «Ética y profesión en el educador: su doble vinculación», en *Revista Española de Pedagogía*, 44 (174), pp. 463-482.

CORRADINI, L. (1985) «La professionalità docente fra sociologia e deontologia», en *Educare nella scuola*, 2.ª edición, pp. 213-230. Brescia, La Scuola.

CORTINA, A. (1986) *Ética mínima*. Madrid, Tecnos.

DANNER, H. (1983) *Ethik des Erziehers*. Königstein, Verlag Anton Hain Meisenheim.

DILL, D.D. (1982) «Ethics and the academic profession: introduction», en *The Journal of Higher Education*, 53 (3), pp. 243-254.

DUVAL, R. (1983) *Morale et relations humaines*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

ESTEVE, J.M.; SACRISTÁN, D.; y VERA, J. (1988) «La comunicación entre los profesores, un difícil laberinto y una vía de autorrealización», en J. Sarramona (Ed.) *Comunicación y educación*, pp. 83-102. Barcelona, Ceac.

FULLAT, O. (1989) «Educación», en F. Altarejos et al. *Filosofía de la Educación hoy*, pp. 69-90. Madrid, Dykinson.

GUSDORF, G. (1977) *¿Para qué los profesores?*, 3.ª edición. Madrid, Edicusa.

HOOKE, S.; KURTZ, P.; y MIRO, T. (Eds.) (1977) *The ethics of teaching and scientific research*. Buffalo, Prometheus Books.

The Journal of Higher Education (1982) «Ethics and the academic profession» (número monográfico), 53 (3).

Journal of Teachers Education (1986) «Professional ethics in teacher education» (número monográfico) 37 (3).

JOVER, G. (1987) «El sentido de la intencionalidad en la relación educativa», en *Revista Española de Pedagogía*, 45 (176), pp. 207-225.

————— (1991) *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona, Herder.

LANGFORD, G. (1978) «Codes of professional conduct», en *Teaching as a profession*. Manchester University Press.

LAPORTA, F.J. (1985) «El principio de igualdad: introducción a su análisis», en *Sistema*, (67), pp. 3-31.

LEGA, C. (1983) *Deontología de la profesión de abogado*, 2.ª edición. Madrid, Cívitas.

LIEBERMAN, M. (1956) «Professional ethics», en *Education as a profession*, pp. 417-450. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989) *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, M.E.C.

NÓVOA, A. (1987) *Le temps des profeseurs*, 2 vols. Lisboa, Instituto Nacional de Investigaçao Cientifica.

JOVER, G. (1991) Ámbitos de la deontología profesional docente, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. III. Salamanca, Ediciones Universidad, 75-90.

PASSMORE, J. (1984) «Academic ethics?», en *Journal of Applied Philosophy*, 1 (1), pp. 63-77.

PETERS, R.S. (1977) «Los objetivos de la educación: investigación conceptual», en R.S. Peters (Ed.) *Filosofía de la educación*, pp. 25-59. México, F.C.E.

RICH, J.M. (1984) *Professional ethics in education*. Illinois, Charles C. Thomas.

SHILS, E. (1978) «The academic ethos», en *American Scholar*, 47 (2), pp. 165-190.

———— (1984) *The academic ethics*. Chicago University Press.

SINGER, P. (1984) *Ética práctica*. Barcelona, Ariel.

SOCKETT, H. (1985) «Toward a professional code in teaching», en P. Gordon (Ed.) *Is teaching a profession?*, 2.^a edición, pp. 26-43. University of London, Institute of Education, Heinemann.

STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Theory and Research in Social Education (1977) «The ethics of the social studies profession» (número monográfico) 5 (2).

TOURINÁN, J.M. (1987) *Teoría de la educación*. Madrid, Anaya.

———— (1990) «La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), pp. 9-21.

UNESCO (1966) «Recomendación relativa a la situación del personal docente», en Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO (1981) *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*. Madrid, M.E.C.

YZQUIERDO TOLSADA, M. (1989) *La responsabilidad civil del profesional liberal*. Madrid, Reus.