

Hacia la permanente construcción de una ética profesional en la formación docente

Enviado: 1 de marzo de 2025 / Aceptado: 9 de marzo de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

ALEJANDRA CAPOCASALE BRUNO

Consejo de Formación en Educación (ANEP)/

Escuela Universitaria Centro de Diseño-FADU (Udelar), Uruguay.

alecapocasale@gmail.com

 0000-0002-8538-5717

DOI 10.24310/ijne.16.2025.21377

RESUMEN

En este artículo exclusivamente teórico-reflexivo se pretende dar cuenta de los aspectos centrales de una necesaria construcción permanente de una ética profesional en la formación docente como temática vigente. Se presenta un recorrido conceptual desde la Ética como disciplina Filosofía, la Pedagogía y la Sociología de la Educación. Entre las categorías conceptuales y analíticas que se trabajan están: profesión docente, ética profesional, ética profesional docente, *ethos* docente, tematización del *ethos*, deontología docente. Cada una de estas categorías se desarrollan desde una enfoque contextualizado lo que va dejando visible que las interrelaciones conceptuales construyen un complejo entramado teórico vinculado a la relación teoría-práctica educativa. La formación docente de grado y continua resultan claves para el desarrollo de la identidad docente con una clara ética profesional en el quehacer cotidiano. Finalmente, se presenta cuál es el sentido y significado de que la ética profesional docente esté presente en todo currículo de formación docente de manera transversal como parte de su necesaria permanente construcción.

Palabras clave: formación docente, curriculum en formación docente, ética profesional docente

ABSTRACT

Towards the Permanent Construction of Professional Ethics in Teacher Education

In this exclusively theoretical-reflexive article, the aim is to give an account of the central aspects of a necessary permanent construction of professional ethics in teacher education as a current issue. It presents a conceptual journey from Ethics as a discipline of Philosophy, Pedagogy and Sociology of Education. Among the conceptual and analytical categories that are worked on are: teaching profession, professional ethics, professional teaching ethics, teaching ethos, ethos thematization, teaching deontology. Each of these categories is developed from a contextualized approach, which shows that conceptual interrelationships build a complex theoretical framework linked to the educational theory-practice relationship. Undergraduate and in-service teacher education are key to the development of a teacher identity with a clear professional ethic in daily work. Finally, the meaning and significance of having professional teacher ethics present in all teacher education curricula in a transversal manner as part of its necessary permanent construction is presented

Key words: Teacher Education, Teacher Education Curriculum, Professional Teaching, Ethics

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo exclusivamente teórico-reflexivo se pretende dar cuenta de los aspectos centrales de una necesaria construcción permanente de una ética profesional en la formación docente. En el siglo XXI, tal como lo dice Cullen (2000): “En la agenda de transformaciones educativas siempre ocupa un lugar destacado la formación docente” (p. 69). En términos generales, tal agenda se ha complejizado a tal punto que la formación docente por momentos se encuentra teñida por alto nivel de complejidad y diversidad que la caracteriza, más allá de hacer una constante referencia a ciertos saberes constitutivos asociados a un conjunto de competencias que la rigen y en los que hay consenso, a saber: conocimiento y saberes especializados, conocimientos didácticos, todo el bagaje conceptual desde las Ciencias de la Educación, información transversal sobre temáticas como derechos humanos, pensamiento computacional, educación sexual, expresión artística, entre otros; y al debate si el foco tendría que estar en la enseñanza, el aprendizaje o en ambos equitativamente. Esto no significa que se haya logrado desarrollar de forma completa una agenda de formación docente que conjugue estos saberes con una ética profesional docente desde la formación inicial. El *ethos* docente requiere una formación específica durante la formación inicial y continua del/de la docente que como profesional es un eje de la función social de la educación. “Es quien, de alguna forma, articula el proceso educativo entre los educandos, la institución educativa y el sistema educativo global de referencia” (Capocasale, 2008, p. 90). En este sentido, la función social de la educación no consiste en simples enunciados que den cuenta de necesidades sociales que la educación tendría que atender sino de un espacio teórico-práctico de alta complejidad enmarcado en un contexto socio-histórico determinado (Capocasale, 2008). La ruptura epistémica con el modelo tradicional de la función social de la educación es fundamental para la formación de docentes profesionales en el siglo XXI. Dentro de esta nueva concepción integral e interdisciplinaria de la función social de la educación se enmarca el *ethos* docente como categoría conceptual y analítica central en y para la formación docente inicial y continua. Es decir, que el alcance de esta categoría es el *qué* de la formación docente. Dentro de ese *qué* se ubica la ética en la formación docente, y por lo tanto, el punto de partida es una serie de conceptualizaciones necesarias desde la Filosofía.

La Ética es aquella disciplina filosófica que se dedica a la reflexión sobre la moral. Cortina y Martínez Navarro (2008) explican claramente que la Ética como saber disciplinar es parte de la Filosofía y por lo tanto, desde la rigurosidad lógica argumental supone una reflexión sobre las cuestiones morales. Es decir, que aborda la dimensión moral de la persona humana desde lo integral de la multidimensionalidad que esta implica. Etxeberria (2002) complementa esta

conceptualización al distinguir distintos niveles en lo moral. Estos niveles suponen el uso de dos términos *moral* y *ética* que, aunque etimológicamente pueden suponerse sinónimos, pues ambos remiten a “costumbre” desde la raíz griega o latina, se refieren a contenidos diferentes. La *moral* se relaciona con el mundo social constituido por valores, normas e instituciones morales y configuran una cultura. Es un ámbito cambiante, dinámico y formado históricamente. Cuando se hace referencia a la moral se está pensando en: sistemas morales concretos, un lenguaje moral determinado y acciones que son catalogadas como adecuadas o no de acuerdo a las llamadas buenas costumbres. La *ética* hace referencia al pensamiento filosófico que tiene por objeto de reflexión: la moral. No obstante, también es importante considerar la *metaética*. Si la *moral* es el objeto de la *ética*, ésta se convierte en objeto de la *metaética*. Esta reflexiona sobre la estructura de la reflexión ética y sobre la manera como habla de su objeto. Es decir, plantea una reflexión crítica de análisis del discurso de la ética. Este artículo teórico-reflexivo se posiciona dentro del campo de la metaética, específicamente de la ética profesional en la formación docente como objeto de estudio. Es que, de acuerdo a Maliandi (2004) la ética es la “tematización del *ethos*” (p. 17). Este proceso de tematización que es su base a su vez es parte constitutiva del *ethos*, o sea del objeto de reflexión. Esto no implica que ética y *ethos* sean sinónimos sino que la ética forma parte del *ethos* en tanto este abarca el fenómeno de la moralidad. La ética lo enriquece conceptualmente desde la complejidad analítica.

Específicamente desde una perspectiva filosófica, el *ethos* alude “al conjunto de actitudes, convicciones, creencias morales y formas de conducta, sea de una persona individual o de un grupo social, o étnico, etc.” (Maliandi, 2004, p. 20). Es un fenómeno socio-cultural que acompaña la vida humana colectiva desde la facticidad normativa. El punto clave es que esta facticidad compartida socio-culturalmente se articula de manera constante con una tematización reflexiva desde los análisis académicos. Esta tematización reflexiva de la ética que involucra obviamente el *ethos* ha derivado en análisis acerca de: explicitaciones conceptuales; problematizaciones que conducen a reflexiones filosóficas o investigaciones dentro de distintos campos de las Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación; teorizaciones que han aportado a corrientes de pensamiento ya existentes o las han generado; construcciones de sistemas éticos que rigen grupos humanos; entre otros. Lo relevante de todo este proceso es su reconstrucción constante.

Es de importancia señalar que dentro la Ética como disciplina según Guisán (1995) se pueden distinguir: Éticas teleológicas que son aquellas supeditadas a la bondad o maldad de las acciones que se persigue. Por ejemplo: la felicidad, el bienestar humano, la virtud como fines a alcanzar. Éticas *deontológicas o de principios* donde lo que importa es obrar conforme

a deberes (*déon*, deber, en griego). La producción de tales deberes o principios de conducta puede ser de diversas fuentes: la razón pura, derechos y deberes naturales, la sociedad civil y el contrato social, por ejemplo. No importan los resultados o consecuencias de tales principios y derechos, sino la correcta fundamentación de los mismos. Cada una de estas Éticas, de manera particular y, a la vez simultánea, asociadas a la construcción de una ética profesional en la formación docente, da cuenta de lo que Rojas Artavia (2011) escribe:

El y la docente en el ejercicio de su práctica se convierte en modelo para los y las discentes, para sus colegas y para el cuerpo institucional del sitio en que labora, pero también, extiende su ethos profesional allende los límites del claustro universitario, a saber, la comunidad, padres y madres de familia, y otras instituciones que conforman el ente social. Por tales razones, en su hacer manifiesta y revela lo que es. No se es un profesional sólo por lo que se hace o dice, sino por la integralidad e integridad manifiesta que pone en juego la personalidad completa de quien ejerce esta digna profesión. (p. 4)

2. EL PUNTO DE PARTIDA: DESDE LA PROFESIÓN HACIA LA PROFESIÓN DOCENTE

La complejización de la estructura social en la modernidad está vinculada directamente a un proceso de división del trabajo social mayor. Esto supone la diversificación y la especialización en las tareas que la sociedad requiere que se cumplan. En este doble proceso característico de la modernidad emerge socialmente el concepto de profesión tal como actualmente es concebido. No obstante vale la pena recordar que el origen de este concepto es de índole religioso: Se la definía como el acto que realizaba aquella persona que comenzaba una nueva vida incorporándose a una orden monacal. A principios del siglo XX, Weber (2011) refiere al término profesión como una “reminiscencia religiosa, la idea de una misión impuesta por Dios” (p. 115). De alguna forma ya se introduce la dimensión ética del concepto. No obstante, su aporte sustantivo es que a partir de un enfoque “híbrido” sobre la conceptualización teológica de profesión instalado por Lutero a principios del siglo XV, construyó una categoría conceptual y analítica desde lo histórico, lingüístico y cultural alcanzando una interpretación sociológica (Rocha Gutiérrez, 2020). Es un claro ejemplo de interseccionalidad disciplinar dentro de las ciencias sociales. Esto queda en evidencia si se atiende el posible análisis de la expresión “orden monacal” utilizada por el Estado moderno occidental y que supone un “orden” en doble referencia: por un lado, en relación a la respuesta al llamado divino que es la vocación; y por otro lado, como mandato que está formado por un conjunto de máximas que ordenan la vida tanto espiritual como material. Detrás del sentido luterano del concepto, está presente un

orden que alcanza al mundo del trabajo como una conducta moral asociada al buen cumplimiento de la tarea. Por lo tanto, más allá del origen divino o laico de la categoría profesión, se puede establecer que hay dos elementos distintivos que perduran hasta nuestros días: la vocación y la obligación articuladas en el deber del trabajo a realizar. En este sentido, se incorpora el concepto de trabajo como asociado al de profesión y se genera la unidad semántica “trabajo profesado o profesional”. En los siglos XVIII y XIX este concepto se incorpora a la cultura occidental de forma definitiva de la mano del desarrollo científico-tecnológico. El perfil del/ de la profesional se configura en torno a un saber científico-técnico que le respalda socialmente. La posesión de dicho saber es la base de su licencia legal para poder ejercer la profesión. El/ La profesional se presentaba como un individuo solitario que, basado en su saber científico, su competencia técnica y sus habilidades sociales cumplía su tarea. En el siglo XX en función de la hiperespecialización de la división del trabajo social es que emerge otro requerimiento típico del/ de la profesional: el trabajo en equipo. Tal nueva exigencia, a su vez, está ligada al desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación como base para la obtención de mejores resultados.

En la actualidad, la categoría conceptual profesión mantiene vigencia, pero al mismo tiempo presenta dificultades importantes para su definición dado que su conceptualización está ligada íntimamente a la de sociedad. Esto supone que toda profesión está enmarcada dentro de una estructura social contextualizada. A su vez, existe un vínculo directo entre profesión y consideración/ reconocimiento de un trabajo a realizar y, dentro del mismo, ciertas tareas a cumplir. Tal como lo presenta teóricamente Parsons (1959) el actor social dentro del marco del sistema social ocupa una posición (*status*) social y desempeña roles sociales. La expectativa de rol supone que todo rol social explícita e implícitamente trae consigo una serie de tareas que el sistema social “espera” que el actor social cumpla estrictamente. En la sociedad moderna occidental del siglo XXI se pueden plantear diversas razones por las cuales el concepto de profesión continúa presentando dificultades en su definición, lo que afecta la construcción de la categoría desde lo ontológico y epistemológico. Tal como lo explica Altarejos (2003a) estamos conviviendo dentro de un marco de desconcierto cultural que se expresa en la ausencia de referentes estables para el análisis la realidad social. Existe una abundancia de criterios éticos y antropológicos; numerosos, diversos, dispares y divergentes que, sin duda, enriquecen toda conceptualización, pero a la vez, la confunden. En definitiva, tras siglos de configuración del concepto de profesión y su potencialidad para ser una de las principales categorías conceptuales y analíticas dentro de las ciencias sociales, lo que queda claro es su carácter dinámico y que, aún, se encuentra en la encrucijada ontológica principalmente del cambio social que se vive que hace poco claras las tendencias a consolidarse a nivel futuro.

Más allá de lo planteado teóricamente, desde una perspectiva general de análisis sociológico, vale considerar a Wanjire Gichure (1995) quien resume algunos de los requisitos básicos de toda profesión. Entre ellos señala: poseer conocimientos especializados, de naturaleza intelectual y técnica adquiridos a partir de una formación teórico-técnica; tener estudios de nivel superior garantizados por una titulación; acceder a la entrada al mundo de trabajo a través de procedimientos de selección meritocrática; la prestación de servicios sociales útiles (con o sin remuneración); el desarrollo de un cierto grado de autogobierno objetivado en un código deontológico que mantenga y potencie el sentido ético del desempeño profesional con-los-otros desde una práctica reflexiva; y una suerte de auto-vigilancia de las prácticas profesionales asociadas al prestigio social de la profesión de referencia. Se entiende que estas características son la base ontológica, epistemológica y ética de toda práctica profesional y por ende, también son la base de la profesión docente.

A partir de lo antedicho se puede transitar hacia uno de los ejes centrales en este artículo de reflexión teórica: la construcción de la categoría conceptual y analítica de la “profesión docente”. El significado y sentido de esta unidad semántica se puede ir desarrollando transitando desde una conceptualización general hacia aspectos más particulares y específicos. En términos generales, ser profesional docente implica las notas distintivas ya mencionadas vinculadas estrechamente a las instituciones educativas. Dentro de estas instituciones los/las docentes construyen y reconstruyen su profesión. “El proceso de institucionalización de la tarea docente se encuentra íntimamente correlacionado con el proceso de institucionalización de los contextos profesionales, organizativos y sociales de acción del docente” (Berardi, Capocasale, García Montejó, et al., 2009, p. 36). Es decir, que los procesos de institucionalización y de profesionalización se conforman simultáneamente complementándose. A su vez, las normas asociadas a la profesión regulan su accionar institucional específica y de otros espacios socioculturales de la estructura social de referencia. En este sentido, la profesionalización docente implica la reconstrucción de identidades. “Tal identidad profesional tiene que ver con la autoimagen, la autobiografía y las representaciones que los docentes tienen acerca de la comunidad educativa” (Berardi, Capocasale, García Montejó, et al., 2009, p. 40). De esta manera, según Ramalho, Nuñez y Gauthier (2003) se van estructurando dos dimensiones básicas que son una unidad: profesionalidad y profesionalismo. La profesionalidad supone el conocimiento, los saberes, las técnicas y las competencias requeridas para el desempeño profesional. En cambio, el profesionalismo refiere al *ethos* profesional. Ambas dimensiones están atravesadas transversalmente por un requisito esencial: la autonomía. Carr y Kemmis (1988) analizan en profundidad la profesión docente, y plantean que el/la profesional docente debería tener conocimiento fundado en saber teórico; estar subordinado

al interés y bienestar del/de la estudiante; y muy especialmente ser autónomo. La autonomía es reconocida como la cualidad por excelencia que distingue las profesiones de los oficios o trabajos ocupacionales. La autonomía entendida como haciendo referencia a la capacidad del/ de la profesional de tomar decisiones operativas en el trabajo sin presión externa más allá de la exigencia de la obtención de resultados de calidad. Por lo tanto, la autonomía está estrechamente vinculada a un compromiso deontológico profesional que implica una suerte de código de derechos y deberes que tienden a regular la práctica laboral y la conducta profesional. Es decir, la autonomía es un requisito profesional que se conjuga con un componente ético profesional.

Tomando como punto de referencia lo antedicho, Pérez Gómez (1993) profundiza en el análisis de la autonomía profesional docente dentro del mundo occidental y del sistema educativo como un servicio público en las sociedades democráticas. Para ello se plantea dos interrogantes básicas: “¿Qué significa la autonomía profesional en el ejercicio de la acción de la influencia que la sociedad democrática ha encomendado a la institución escolar?” y “¿Qué parcelas teóricas y prácticas de autonomía real caben en la inevitable tensión entre la dimensión educativa y la función socializadora que cumple la escuela?” Para responder, propone tres enfoques para comprender mejor la naturaleza y génesis del conocimiento experto del/ de la profesional docente: un enfoque práctico-artesanal; un enfoque técnico-academicista; y un enfoque hermenéutico-reflexivo. El enfoque práctico-artesanal implica que la enseñanza es concebida de forma artesanal como un saber producto de una acumulación a lo largo del tiempo. Estos saberes profesionales se transmiten de generación en generación a través de la relación pedagógica. El conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar. Este enfoque conservador representa una concepción de la profesión docente por cuanto supone la reproducción de hábitos, ideas, valores y conductas consolidadas y legitimadas por la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante. La práctica profesional no es vista como un espacio de innovación y cambio y, por ende, la autonomía docente se debilita. El cuanto al enfoque técnico-academicista se puede establecer que conjuga la visión de la enseñanza desde la perspectiva técnica con la academicista. En ambas perspectivas se establece una clara distinción entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico; imponiéndose una subordinación de éste a aquél. El conocimiento experto lo elaboran los especialistas científicos y técnicos externos. El/ La docente en tanto profesional, no es generador de conocimiento sino que su tarea consiste en transformar tal saber en competencias comportamentales. En este sentido la autonomía docente como profesional es relativa y tiene que ver con la independencia de juicio y decisión en las prácticas educativas. Esta concepción

no da cabida al desarrollo de los aspectos políticos y éticos de las prácticas educativas, lo que finalmente termina generando una escisión entre la sociedad civil y el sistema educativo institucionalizado. Por último, hay un posible enfoque hermenéutico-reflexivo que parte del supuesto del carácter complejo, situado, singular de cada una de las prácticas educativas. Le otorga alta relevancia al contexto como variable sustantiva dada su naturaleza contingente, imprevisible y conflictiva que requiere de continuas opciones éticas y políticas por parte de los/las docentes. El conocimiento experto surge del escenario de las prácticas educativas relacionando la sensibilidad experiencial y la indagación teórica. El conocimiento profesional docente es experto y transformador. El/La docente es concebido como agente de cambio social. Este carácter transformador se construye a partir de la investigación educativa como componente esencial de las prácticas educativas. La autonomía del/de la docente profesional en su máxima expresión social resulta de un ejercicio constante de indagación crítica y autocrítica y se retroalimenta en y desde las prácticas educativas.

3. LA POSIBILIDAD DE UNA DEONTOLOGÍA DOCENTE

El análisis planteado hasta aquí de la profesión docente desde las Ciencias de la Educación (principalmente desde la Sociología de la Educación, Pedagogía y Filosofía de la Educación) tiene su contraparte empírica si se pregunta: ¿qué papel tienen los códigos deontológicos, en tanto estructuradores de la autonomía docente, en la definición de la profesión docente? De acuerdo a Altarejos (2003b) la deontología docente implica “el estudio del carácter o modo de ser del profesional de la docencia” (p. 94). Esto supone el estudio de los derechos y los deberes que las prácticas educativas conllevan. Cabe aclarar que para lograr el abordaje deontológico docente se requiere tener presentes los derechos humanos sobre los que esencialmente se sustenta. Los derechos y deberes profesionales docentes resultan indefectiblemente de las prácticas educativas, es decir, que surgen desde su actividad y no son dados por la propia condición humana. De aquí surge la naturaleza del *ethos* profesional: los hábitos enmarcados en sus prácticas. “Estos son las diversas cualidades que muestran al sujeto, en cuanto resultado del desarrollo de las diferentes capacidades operativas humanas, congénitas y adquiridas” (Altarejos, 2003b, p. 98). En este sentido, estos hábitos profesionales se construyen desde la formación profesional que se da de forma inicial y continua; tienen relación intrínseca con los fines, obligaciones, y hasta los resultados esperados a partir de sus prácticas profesionales; son configuradores de un carácter profesional que le es propio reconocible en todo ámbito de acción y no exclusivamente en el espacio profesional de referencia; y se manifiestan en posturas éticas profesionales cotidianas. A lo antedicho Jover

(2003) agrega que toda ética profesional supone códigos deontológicos cuya finalidad es la de lograr legitimación, prestigio y confianza social. Esta función socio-política le otorga un sentido y significado particularmente definido a cada decisión y acción tomada por el/la profesional.

Ahora bien, la actividad docente no escapó a este criterio. Es por ello que OIT/UNESCO (2002) en 1966 recomiendan y animan a las organizaciones profesionales de la enseñanza a que elaboren tal código. Esta recomendación se enmarca en una década del siglo XX en la cual la educación era concebida como motor del desarrollo económico y social. Esta confianza social en el sistema educativo cae en descreimiento en las décadas de los setenta y ochenta, que se tiñe de un proceso de desprofesionalización docente. En la década del noventa la profesión docente, que ya se había configurado como tal, enfrenta una nueva problemática: una tendencia a la escasez de aspirantes a la profesión. Inmediatamente los organismos internacionales comenzaron a tomar riendas en el asunto. De allí el Informe de la *Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI* (Delors, 1996), más popularmente conocido como *Informe Delors*, que sugiere ir más allá de la idea de “sistema educativo” hacia la idea de “sociedad educativa”. Esto supone no pensar más en el docente como quien asume la totalidad de las responsabilidades educativas sino que es necesario recobrar el concurso de otras instancias sociales. Evidentemente, lo que en el siglo XXI ha quedado a la vista es la necesidad de redefinir la función socio-política de la deontología profesional docente y sus códigos deontológicos. Es en este sentido que actualmente se plantea el debate en torno a la “ética de la profesión docente”.

La posibilidad de una ética de la profesión docente, según Etxeberria (2002) requiere necesariamente el conocimiento de la ética más allá de su vertiente deontológica y teleológica. Asimismo, señala la importancia de que toda ética profesional tiene que ser ética aplicada desde lo interdisciplinar. “Ser conscientes de esto evitará esos acercamientos a las éticas profesionales fuertemente centrados en los códigos que los propios profesionales se han dado” (Etxeberria, 2002, p. 195). De esta forma se evita el moralismo y el separatismo. En el primer caso, se podría caer en una suerte de reflexión moral generalizada, y en el segundo caso, en un análisis ético especializado de acuerdo a cada profesión de manera excluyente. Tal como Etxeberria (2002) expresa de forma conclusiva en relación al ejercicio profesional “la moralidad se juega en última instancia en el modo como las personas concretas, los profesionales en este caso, deliberan, deciden y actúan” (p. 199).

4. EL *ETHOS* DOCENTE COMO ARTICULADOR ENTRE LA PROFESIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Ahora bien, ¿qué aplicación tienen las reflexiones planteadas de carácter filosófico a la profesión docente, y, por ende, a la formación docente? Para responder esta pregunta que es central en este artículo, se puede, tal cual lo hace Souto (2000), plantear un abordaje desde distintas perspectivas. Desde una *mirada socio-política* se puede establecer que la preocupación acerca de la ética de la profesión docente está vinculada a que en la práctica educativa emergen situaciones en las cuales el docente se ve desbordado de acuerdo a lo que tradicionalmente definía su rol. Se presenta una urgente necesidad de clarificar el marco social y sus reglas, de conocer los límites de lo tolerable y los márgenes de la libertad profesional. La ley del mercado y la competencia han colocado lo económico como valor supremo. Las desigualdades sociales, la exclusión social, la nueva estructura familiar, las formas de violencia emergentes, van configurando un sistema capitalista dentro del cual se llevan a cabo las prácticas educativas de forma territorializada y diversa. Estos procesos han complejizado el rol docente como profesional en su quehacer cotidiano poniendo en constante cuestionamiento sus valores y juicios acerca de su decisiones y prácticas docentes. Desde una *mirada humanística*, la educación es un fenómeno naturalmente humano que se enmarca esencialmente dentro de lo social y lo cultural. A partir de esta aseveración es que cobra sentido estudiar las razones de la educación: sus prioridades, su sentido, la construcción de lo simbólico como eje estructurador de la misma. El papel del/ de la docente en tanto profesional que articula la realidad social y cultural con la formación del sujeto individual está vinculado la configuración de la relación pedagógica. Esta brinda la posibilidad de expresión de lo ético y lo moral de lo humano a través de las interacciones sociales que se entablan de forma institucionalizada cotidianamente. Es decir, lo educativo desde y en la relación pedagógica presenta componentes formales e informales en los cuales el/la docente en tanto profesional conjuga saberes, competencias triangulados desde su práctica ético-profesional dentro de un espacio material y simbólico de convivencia humana. Desde una *mirada pedagógica* la práctica educativa y la práctica docente tienen un carácter axiológico. Este aspecto se traslada a la investigación de dichas prácticas puesto que hay orientación en valores (explícitos y/o implícitos). La acción profesional que el/la docente lleva a cabo tiene carácter moral y, por lo tanto, requiere de un análisis ético y deontológico. Como ya se mencionó es una práctica profesional comprometida y autónoma enmarcada en lo normativo alcanzando el campo de la Didáctica. Desde el surgimiento de

las primeras postulaciones teóricas en la *Didáctica Magna* de Comenius (1986) publicada en 1657 el conocimiento didáctico se proyectó como muy estructurado implicando prescripciones acerca del *saber hacer* del maestro” para alcanzar el *deber ser* del modelo pedagógico impuesto. Esto implica que la construcción del accionar profesional docente se construye desde el *deber ser* formado por la norma socio-cultural implícita e institucionalizada en la norma jurídica. Existe una correlación entre lo normativo impuesto y la norma contextualizada. El/la profesional docente es quien articula el contexto con la norma en el quehacer educativo. Desde una *mirada psicosocial* cabe mencionar la dimensión vincular del encuentro con el/la otro/a, en este caso el estudiante. El/la docente cae dentro de una innumerable cantidad de interrogantes vinculadas a una relación vincular que puede presentar múltiple carácter, y en la cual aparece de forma más o menos visible la ética de la profesionalidad del docente. La práctica docente, específicamente, está territorializada y por ende, situada a partir de relaciones e interacciones sociales que trascienden la relación pedagógica. La institución educativa no está cerrada a la estructura socio-cultural de referencia. Todo lo contrario: es permeable a sus condicionamientos e influencias continuas. En este intercambio vincular que se da a través de las interacciones sociales continuas participan otros actores sociales que nos son docentes y estudiantes. Ese interjuego vincular complejiza las reflexiones, toma de decisiones, y acciones del/de la profesional docente generando una reconstrucción permanente de *ethos* docente.

A partir de lo antedicho queda claro que plantear un enfoque ético acerca de la profesión docente abre la reflexión acerca de situaciones concretas (prácticas docentes institucionalizadas) enmarcadas en un contexto multidimensional y complejo. Durkheim (2002) señala el carácter normativamente peculiar de la deontología profesional. Él brindó conferencias permanentes acerca de esta especie de continuo moral del cual el sujeto no puede alejarse. Distinguió entre la ética familiar-cívica y la ética profesional. A esta última la caracteriza una menor generalidad de los deberes al punto que cuando se infringe una norma de la práctica profesional específica, la censura tiene una vaga censura por fuera del campo estrictamente profesional. El punto explicativo clave, según el sociólogo, es las normas de las prácticas profesionales no son de interés de todos los miembros de la sociedad, sino sólo del grupo social de referencia. En este sentido, no es suficiente con listar los principios generales que rigen y/o que deberían regir la profesión docente. El enfoque propuesto en este artículo se basa en que la ética de la profesión docente es mucho más abarcativa y compleja que la mera enunciación de características, cualidades, o prácticas propias del/ de la profesional de la docencia. Si se considera lo planteado por Durkheim (2002) se alcanza el hecho de que la tematización ética

pretende hacer tomar conciencia de que el ámbito profesional por su naturaleza se presenta ante el mundo como restringido a un grupo social del que hay que formar parte para lograr entender en su constitución y funcionamiento. Ahora bien, en el caso de la ética profesional docente la permeabilidad a la dinámica socio-cultural cotidiana va generando que el *ethos* docente no solo cambie constantemente sino que presente la cualidad de diversidad variante. Esta cualidad lo enriquece y lo conecta con todos los/las integrantes de la sociedad de forma única e irrepetible. Según Rojas Artavia (2011), el mismo fin de la educación que es la formación del ser humano integralmente condiciona positivamente la ética profesional docente: “Entonces, todo (a) profesional en docencia ha de ejercer comprometida y responsablemente su labor, no porque exista un código de ética profesional –que lo debe haber-, sino porque se cree profundamente en lo que se hace” (p. 19).

5. CONCLUSIONES

A partir del recorrido teórico-reflexivo que se ha presentado, se puede señalar algunas conclusiones sustantivas, a saber:

La ética profesional docente no es una conceptualización definitiva ni universal dada por la Filosofía o por disciplina alguna de las Ciencias de la Educación, sino que es un constructo en permanente construcción y reconstrucción como resultado de la dialéctica entre las prácticas educativas y el mundo social contextualizadas. Ésta es su fortaleza mayor en cuanto al nivel de compromiso docente que se manifiesta en la relación teoría-práctica docente.

Los/las docentes en su formación docente de grado y continua necesitan que la temática de la ética profesional docente sea transversal al currículo, más allá de que pueda existir una asignatura específicamente dedicada a los aspectos disciplinares de la Ética. Los códigos de ética profesionales usualmente norman y regulan los vínculos entre el/la docente y la sociedad, la institución educativa, los/las estudiantes, los/las colegas de trabajo y con el/la profesional docente. No obstante, estos códigos muchas veces están ajenos a las prácticas educativas territorializadas que son, desde la diversidad de contextos, las que van construyendo de forma permanente éticas profesionales docentes.

En definitiva, la ética profesional docente es uno de los eslabones más fuertes que tiene la profesión docente de conexión con su fin último en el que coinciden el deber ser y el ser de lo educativo, y del cual la formación docente no puede ser ajena: desarrollar una formación integral y humanista.

REFERENCIAS

- Altarejos, F. (2003a). Introducción. En Altarejos, F., Ibañez-Martín, J. y Jordán, J. A. y Jover, G. *Ética docente: elementos para una deontología profesional* (pp. 9-17). Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F. (2003b). El *ethos* docente: una propuesta deontológica. En Altarejos, F., Ibañez-Martín, J. y Jordán, J. A. y Jover, G. *Ética docente: elementos para una deontología profesional* (pp. 87-118). Barcelona: Ariel.
- Berardi, L., Capocasale, A. y García Montejó, S. (2009). La profesión docente en el marco de un patrón de desarrollo. *Revista Educarnos*, 2 (6), 33-41.
- Capocasale Bruno, A. (2008). Función social de la educación. *Revista Quehacer Educativo*, abril, 89-93. FUM-TEP.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cortina, A. y Martínez Navarro, E. (2008). *Ética*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cullen, C. A. (2003). El lugar de la ética en la formación docente. En Guariglia, O., Ferry, G., Filloux, J-C., Nathanson, J., Cullen, C. A., Mancovsky, V. y Seró de Botinelli, C. *La reflexión ética en el campo de la educación y la reflexión* (67-83). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Delors, J. (1996). *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guisán, E. (1995). *Introducción al Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Etxwberria, X. (2002). *Temas básicos de ética*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Jover, G. (2003). Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente. En Altarejos, F., Ibañez-Martín, J. y Jordán, J. A. y Jover, G. *Ética docente: elementos para una deontología profesional* (pp. 67-86). Barcelona: Ariel.
- Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- OIT/UNESCO. (2002). *La Recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente: ¿En qué consiste? ¿Quién debe utilizarla?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126086_spa
- Parsons, T. (1959). *The Social System*. Glencoe: The Free Press.

- Pérez Gómez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30. https://issuu.com/brunomorapereyra/docs/autonom_a_del_prof._y_control_p_rez_g_mez_cp931204
- Rojas Artavia, C. E. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, 1, pp. 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920530>
- Rocha Gutiérrez, R. E. (2020). “Profesión” para Lutero, según Weber. Perspectiva contemporánea. Protestantismo y capitalismo en la sociedad globalizada, según una actualización del análisis weberiano sobre Lutero, *Unidad Sociológica*, 20 (5), 43-52.
- Souto, M. (2000). Prólogo. En En Guariglia, O., Ferry, G., Filloux, J-C., Nathanson, J., Cullen, C. A., Mancovsky, V. y Seró de Botinelli, C. La reflexión ética en el campo de la educación y la reflexión (9-19). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Wangira Guichure, C. (1995). *La ética de la profesión docente: estudio introductorio a la Deontología de la educación*. Pamplona: Editorial Eunsu.
- Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.