

# EL LIBRO BLANCO Y LA IMAGEN DEL PROFESOR: LA CONSTANCIA DE UNA AUSENCIA .

CARMEN MASSA HORTIGÜELA

## RESUMEN

La lectura del Libro Blanco para la Reforma sirve a la autora de este trabajo para reflexionar sobre la imagen del profesor que se descubre en este texto. Al considerar que las funciones asignadas pueden quedar circunscritas a lo instrumental, recuerda, a partir de textos nietzscheanos, la importancia de la autoconciencia para evitar la opacidad de la acción del profesor. De esta manera, es posible situar la mirada en la totalidad y poder, así, alcanzar el *desarrollo integral*.

## ABSTRACT

The reading of the *White Book for Reform* helps the author of this work to think about the teacher's image discovered in this text. Considering that the assigned functions may remain instrumentally enclosed, it must be remembered, starting from the Nietzschean texts, the importance of the autoconscience in order to avoid the opacity of the teacher's action. This way, it's possible to fix a glance in totality and power, in this manner achieve total development.

## PALABRAS CLAVE

Libro Blanco para la Reforma, Instrumento, Educación Moral, Autoconciencia, Acción Adaptación.

## KEYWORDS

White Book for Reform, Instrument, Moral Education, Autoconscience, Action, Adaptation.

## INTRODUCCION

El impulso que ha decidido la realización del presente trabajo, un tanto impresionista, procede de la insatisfacción personal ante la lectura del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* sobre todo en lo referente a la *imagen* que del profesor se nos trasmite en este documento regulador.

Y esta insatisfacción no es sólo por lo dicho sino, y especialmente, por lo no dicho, por lo que se oculta; e imaginando que el educador traspasa los límites de lo que se nos ofrece, quizás convenga atender y *escuchar* otras voces, también autorizadas, de modo que ello permita superar la expresión que en el citado documento se le otorga.

Cierto es que en este texto, y aunque de él se hiciera una lectura apresurada, se destaca de forma sobresaliente la singularidad y el protagonismo del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo una ausencia, no menos llamativa, discurre desapercibida, permanece olvidada, y es la relativa a la función moral. Es por ello por lo que

nos decidimos a considerar en el seno de qué olvido y por qué del mismo se produce, en el perfil del profesor del futuro (incluso nominativamente), la exclusión de las cuestiones más inconmensurables como son las de índole moral.

Por otro lado, desde diversos ámbitos se reclama la necesidad de la educación moral. Así por ejemplo lo hace notar la *Liga Española de la Educación y la Cultura popular* cuyo objetivo explícito es *fomentar en la escuela la obtención de la madurez de conciencia personal, política y moral de los alumnos en un ambiente democrático* (Comunidad Escolar, 240,9).

De la misma manera en los Documentos sobre Diseño Curricular Base se hace referencia a un bloque de contenidos dirigidos al desarrollo de *actitudes, valores y normas* con la intención de conseguir ciudadanos críticos.

No vamos a entrar en la discusión de si se requiere un curriculum específico o no, o si se debe estar subsumido en los contenidos de otras materias, ni cuáles deben ser, por tanto, los criterios a seguir en la transmisión y configuración de actitudes, valores y normas. En todo caso lo que sorprende es que esta función se escamotee en el perfil del profesor más aún cuando el objetivo último de su acción se orienta a conseguir el desarrollo integral del alumno.

## EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA

De la lectura del Libro Blanco bien puede decirse que el profesor adquiere una significación decisiva ya que de su acción depende, en gran medida, la consecución de una escuela renovada, y su profesionalización resulta ineludible en los deseos de alcanzar la añorada calidad de la enseñanza.

Por esta razón, y con un lenguaje no exento de trascendentalismo, no hay pudor en manifestar que *el papel reservado al profesor en el futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento* (p. 109).

A tenor de estas expresiones (palabra que sólo cobijan acciones pero no deseo) las tareas que se le asignan permanecen enmarcadas en límites exactos. Y no podía ser menos, puesto que *si ha de ser quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno* (p. 209), acciones tales como seleccionar los contenidos más acordes con los ritmos evolutivos de todos y cada uno de los alumnos, programar actividades docentes, fijar criterios de evaluación y progreso en el aprendizaje, etc., se convierten en proposiciones de significación ajustadas a su papel, exclusivo, de mediador de la acción educativa.

Efectivamente, a lo largo de todo el documento esta imagen emerge de forma recurrente. Es como si solamente se apreciara en su profesionalización el papel de *instrumento*, de figura mediadora (eso sí, con autonomía y con sentido de responsabilidad ante la sociedad) que siguiendo una estereotipada moda cognitiva, satisface su función atendiendo a todas y cada una de las necesidades que surjan en el espacio del aula.

Si a este papel añadimos la necesidad que tiene de *hacerse eco del progreso científico y tecnológico... de atender las cambiantes demandas sociales acerca de los objetivos de la educación en una sociedad en rápido cambio... no ser ajeno a las innovaciones didácticas y de metodología educativa que las ciencias, la teoría y la tecnología de la educación aportan de continuo* (p. 210), se descubre de forma nítida que no se le reconoce con un papel intrínseco, y por el contrario se impone la exterioridad, la máscara y la simulación de la acción despojada de todo deseo, y por ende, de toda pasión.

Con ser esto importante no lo es menos el empleo abusivo, para ser más correctos con lo que a continuación señalamos, la *inflación* de un lenguaje economicista del cual no es posible inferir más que la *productividad* de su hacer. Así por ejemplo, expresiones tales como *bolsas de alumnos, ofertar programas, optimizar el rendimiento, oferta educativa ajustada al futuro desarrollo social y económica del país*, etc., indican de forma transparente, amén de monocorde, la exigencia de soluciones técnicas en detrimento de una acción original.

Y si esta lectura que hacemos del Libro Blanco es correcta, no podemos extrañarnos de asistir al nacimiento de una nueva cohorte de profesores que bajo el epíteto de innovadores y transformadores de la realidad educativa, esconda un mundo limitado de utilitarismo, burocratización y regulación que con el afán del empleo y uso eficiente de capacidades, de desarrollo de destrezas y hábitos, ajuste a necesidades, etc., se olvide de la verdadera naturaleza del ser educador, reduciendo su imagen a una serie de arquetipos cognitivos de suerte que se consolide como un personaje romo, anónimo y escindido en su yo personal.

Porque como dice PASSMORE (1983, 43) sería cuando menos dramático que *lleguemos a la conclusión de que el maestro no tiene más papel que el de proporcionar a sus estudiantes las condiciones facilitadoras del aprendizaje. Pero adoptar este punto de vista supone subestimar la tarea del maestro.*

## IMPORTANCIA DE LA EDUCACION MORAL: LA POSICION DE NIETZSCHE

Con frecuencia ocurre que las posiciones revisionistas (*Cualquier reforma educativa que aspire a verse coronada por el éxito requiere una transformación de algunas de las pautas por la que se rige la actuación profesional del profesorado en la etapa precedente.* Libro Blanco, p. 209) aunque sean bienintencionadas y honestas tienden a olvidar, incluso borrar, algunas de las conquistas históricas que constituyen fuentes reales de nuestro saber educativo.

A lo largo del Libro Blanco, a nuestro parecer, puede apreciarse una prevalencia de las ideas nuevas y un claro deseo de alejarse de todo lo construido con anterioridad. Para evitar esta actitud de escaparse de la Historia puede ser oportuno rescatar el primado de F. NIETZSCHE (1844-1900) por lo que tiene de único, de cortante y de perturbador en el asunto que nos ocupa.

Además en la actualidad su figura y su obra, en ocasiones asimilada a posturas próximas al nacionalsocialismo fruto más bien de lecturas precipitadas y oportunas que G. BATAILLE (1989, 25) no duda en calificar de *pretexto para mixtificaciones por omisión*, ha

resurgido con gran ímpetu gracias a las aportaciones de la Teoría crítica nacida de la Escuela de Frankfurt.

Y aunque, este llamémosle *padrinazgo*, no puede considerarse como una contribución exclusivamente propia de sus miembros, y que también otras importantes corrientes de la epistemología moderna han retomado los trabajos de Nietzsche, fueron sin duda ellos, y más concretamente Horkheimer, quienes le descubrieron sobre todo por su actitud crítica indomable y por el énfasis en lo individual y lo subjetivo.

M. JAY (1988, 97) hablando de la admiración de Horkheimer hacia Nietzsche comenta:

"Lo que más valoro en la obra de Nietzsche fue su cualidad crítica inflexible. Sobre la cuestión del conocimiento positivo, por ejemplo, aplaudió la observación de Nietzsche de que una 'gran verdad quiere ser criticada, no idolatrada'".

Pero tomemos las expresiones del propio NIETZSCHE (1949, 180-181). En su aspiración por la necesidad de la Educación moral el lamento no puede ser más expresivo:

"¿Qué hemos hecho de todas aquellas reflexiones sobre cuestiones morales que procuraron en todo tiempo las sociedades más elevadas? No existen ya hombres ilustres que cultiven estas cuestiones; nadie medita sobre esto; de hecho, nos sustentamos del capital de moralidad que nuestros antepasados han amasado y que nosotros no nos preocupamos de aumentar en lugar de derrocharlo; en nuestra sociedad, o bien no se habla de tales cosas, o se habla de ellas con una torpeza y una inexperiencia naturalista, que provocan forzosamente la repugnancia. Nuestras escuelas y nuestros maestros llegan a hacer abstracción de toda educación moral o salen del paso con fórmulas, y la palabra virtud es una palabra que no dice ya nada ni al maestro ni al discípulo, una palabra de los tiempos antiguos, que, cuando la pronunciamos, nos sonreímos, y aún peor cuando no nos sonreímos, pues entonces somos hipócritas".

Para más adelante añadir:

"Nunca se necesitó más de los educadores morales, y nunca fue más improbable encontrarlos".

A pesar del anhelo que se desprende de estas palabras, en Nietzsche no encontramos ninguna beatitud en su concepción de la moralidad, más bien hay siempre conflicto, zozobra, tensión, audacia, y es que para él todo es preferible al estancamiento.

En su obra late la misma inquietud: por un lado el precisar el valor de la moralidad para aquél que aspire a ser educador con las consiguientes servidumbres que de ello se derivan (marginación, soledad, incompreensión, anonimato), y por el otro, la tendencia del hombre a huir de esta suerte de exigencias que el ser moral impone.

Porque la moralidad no es algo dado, no es una realidad de hecho, sino que supone una conquista y una lucha. En otra de sus obras, *Más allá del bien y del mal* (1982, 116) afirma de modo rotundo que *toda moral es una tiranía contra la naturaleza* y en el seno de esta tensión se troquea el verdadero educador el cual tiene encomendada la responsabilidad más grande de todas puesto que es asunto de *su* conciencia el desarrollo integral del hombre.

Es decir, si la tarea del educador consiste en *transformar el hombre entero* (1949, 178), o lo que es lo mismo, *educar a un hombre para que se haga hombre* (1949, 179), él mismo no puede diluirse en un ser fragmentario, dividido. Por el contrario, no puede por menos que convertirse en *ejemplo* para los otros. Y es aquí donde radica la verdadera virtud del ser educador, el que sea su propia vida individual testimonio expresivo de esta aspiración, ya que en ella reside el fundamento de su acción.

Porque en la propia vida es donde se resuelve la oposición entre el verdadero educador y el que sólo es simulacro de educador. Ella es la que proporciona el ejemplo a seguir, la que obliga al ser que se hace a seguir esta orientación, incluso sin vacilar, por la confianza que inspira.

Pero, ¿Cuáles son las cualidades del hombre que hacen de él un ejemplo para los otros? ¿Qué es lo que caracteriza al verdadero educador?

En la medida de que el educador tiene que ser un hombre completo, Nietzsche propone no sin desgarramiento, la exigencia de un *espíritu libre*, concepto capital que impregna toda su filosofía y que no puede confundirse con el libre-pensador, puesto que su objetivo está en la defensa de la verdad y no en la utilización de artilugios para que sus creencias o convicciones salgan triunfantes.

Efectivamente, el espíritu libre es algo radicalmente distinto: representa una actitud que se genera en la propia soledad, soledad necesaria para poder desprenderse de prevenciones y prejuicios, que se expresa en la independencia de juicio y, en consecuencia, huye del saber domando, de los adaptadores del saber cuya única intención es la consecución de conocimientos exclusivamente prácticos que les permitan salir airosos de las diferentes situaciones en las que se mueven.

Por ello, el espíritu libre escapa de cualquier dependencia del saber oficial, rechaza toda forma de servilismo ante la opinión pública, de aquí que el educador que cultiva el espíritu libre resulta peligroso para el orden establecido puesto que todo lo cuestiona. En él no tiene cabida ni la indiferencia ni el escepticismo porque el amor a la verdad es algo terrible y formidable (1949, 257).

Sus poderosas y matéricas palabras así lo expresan:

"Curiosos hasta el vicio, investigadores hasta la crueldad, dotados de dedos sin escrúpulos para asir lo inasible, de dientes y estómagos para digerir lo indigerible, dispuestos a todo oficio que exija perspicacia y sentidos agudos, prontos a la osadía, gracias a una sobreabundancia de 'voluntad libre'... en la medida en que nosotros somos los amigos natos, jurados y celosos de la *soledad*, de nuestra propia soledad, la más honda, la más medianoche, la más mediodía, -jesa especie de hombres somos nosotros, nosotros, los espíritus libres!" (1982, 70).

Como puede comprobarse, en su concepción del espíritu libre no hay cabida para los pensadores de oficio, a los cuales tilda de oscuros y sin escrúpulos, y por el contrario, sí para aquéllos cuyos deseos se orientan a convertirse en jueces y censores, en definitiva, insumisos de la cultura que les rodea.

Además de este espíritu libre otra cualidad, no menos inactual que la anterior y a su vez rechazada por inútil, destacada en el verdadero educador y es la *serenidad*, la serenidad que conforta, conmueve pero no entristece.

Porque la serenidad de que nos habla nada tiene que ver con la actitud contemplativa que paraliza la acción del hombre, por oposición es el requisito necesario para poner orden en el espíritu. Ella es la que, en todo caso, favorece la ordenación rigurosa y lúcida del pensamiento de modo que éste no se resuelva en lo previsto.

En contra de las acciones fragmentadas, expeditivas e inmediatas cuyo fin es la productividad, el educador, que por la serenidad procure la reflexión debe aventurarse en los dominios de su propio yo, y no evadirse en las demandas que la sociedad en que vive le impone.

No se trata, por tanto, de una serenidad coyuntural, circunscrita a la resolución de tareas o como vía de acceso a la acción positiva; es una serenidad sustancial, requerida, buscada y apropiada individualmente, por medio de la cual el hombre que tiene necesidad de conocimiento retorna sobre sí mismo, y sin ocultar nada de sus propias miserias (para que los otros en su infortunio se reconozcan en él) pueda organizar el conocimiento y la acción. En este sentido la *autoconciencia* adquiere rango de ordenadora de lo real.

Solamente así surge el *hombre verídico*, aquél cuya existencia está libre de toda mentira, aquél que *toma sobre sí el sufrimiento voluntario de la veracidad* (1949, 205), porque, al volver con mirada nítida y recta sobre su individualidad, el saber que de ello obtiene le permite el hacer, es decir, de esta manera es capaz de iluminar las cosas y las acciones.

Aún cuando el propio Nietzsche reconoce que no se trata de una tarea fácil ni de consecución inmediata, sobre todo porque el ser humano teme el silencio y, también, porque la sociedad con sus exigencias, con su apresuramiento propicia la enajenación del hombre: *Cuando estamos solos y silenciosos tememos que se nos murmure algo al oído, y por eso detestamos el silencio y tratamos de aturdirnos en la sociedad* (1942, 213), no por ello, y a pesar de los riesgos, debe el verdadero educador a su objetividad, a tener conciencia de sí mismo, ya que esto supondría mutilar la capacidad del hombre para comprender la realidad, equivaldría a la renuncia del espíritu a sí mismo y consecuentemente su despersonalización.

En este discurrir descriptivo por las cualidades del educador debemos, también, considerar una tercera característica que puede ser enunciada como la *probidad*, o su sinónimo, la *honradez en el obrar*, que se deriva de las anteriores.

Esta cualidad tiene su punto de partida en la actitud del hombre que evita el engaño para sí mismo y para los demás (porque se atreve a mostrarse tal y como es), que huye de la hipocresía, del disimulo, de la condescendencia, de la mediocridad, del egoísmo, y que arropado por el principio del respeto a sí mismo, se niega a convertirse en instrumento a la medida de los otros.

Y como la probidad es una cuestión de conciencia *sabe demasiado bien que quien haya perdido el respeto a sí mismo, no es ya, tampoco en cuanto hombre de conocimiento, el que manda, el que guía: tendría, pues, que querer convertirse en el comediante... en suma, en seductor* (1982, 142).

Por esto tiene sentido que las más radicales y enérgicas diatribas vayan dirigidas hacia lo que el mismo Nietzsche califica como *el hombre objetivo*, que, a pesar de que en determinados ambientes es frecuentemente ensalzado, él considera inerte por inauténtico:

"El hombre objetivo es un instrumento, un instrumento de medida y una obra maestra de espejo, precioso, fácil de romper y de engañar, al que se debe tratar con cuidado y honrar; pero no es una meta, un resultado y elevación... no es una conclusión...: antes bien es sólo un delicado, hinchado, móvil recipiente formal, que tiene que aguardar a un contenido y a una sustancia cualesquiera para 'configurarse' a sí mismo de acuerdo con ellos, -de ordinario es un hombre sin contenido ni sustancia, un hombre 'sin sí mismo' " (1982, 167).

En suma, este educador necesario del mañana cuya aspiración es la aventura del conocimiento exento de prevenciones y beligerante con el saber acuñado, que se muestra obstinado ante el conocimiento establecido, que dirige su mirada hacia sí mismo, que destaca el *yo* frente a la exterioridad vacía, que evita el barniz exterior en palabras, actitudes, costumbres y que se presenta íntegro en el obrar, entraña tal grandeza que debiéramos, presumiblemente, contemplarlas e incluso cultivarlas en el nuevo educador.

Sin pretender agotar el primado nietzscheano sobre la moralidad parecía oportuno hacer resurgir estas cuestiones que un cierto daltonismo de política educativa procura ocultar.

## EL PORQUE DEL OLVIDO

De todo lo que llevamos dicho no debe inferirse que procuramos de modo indiscriminado el retorno a una tradición educativa, ni tampoco que tratamos de convertir la categoría de *profesor moral* en categoría única de manera que anule o sustituya otras facetas del hacer del profesor y, menos aún, que nuestro deseo sea utilizarla para imponerla a los logros de las investigaciones sobre la figura del profesor.

Ciertamente en los últimos años, y como reacción a concepciones idealistas proclives a la constitución de arquetipos que, en ocasiones podían conferir a la imagen del profesor un cierto inmovilismo, se han venido realizando un número elevado de trabajos (PEREZ GOMEZ, 1983) de diferente índole y fortuna (psicométricos, conductistas, cognitivos, etc.) que han permitido conocer fehacientemente los diversos aspectos que intervienen en la acción del profesor en el transcurso de la enseñanza.

En efecto, por los resultados obtenidos, ha sido posible, entre otras cosas, que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ordene sistemáticamente, y lo que es más importante, estos resultados han permitido que el proceso interior (cognitivo) en forma de pensamiento, juicios y acciones del profesor son aspectos que condicionan el antes y el después de su intervención en el aula (SHAVELSON y STERN, 1983).

Sin embargo estos logros, indiscutibles para la profesionalización del educador, han servido también para fijar límites, para definir un papel, para enmascararle en un campo de actuación reducido a cuestionarse sólo la acción que realiza.

Y es ahora cuando nuevamente debemos remitirnos a la pregunta que nos hacíamos en la introducción de este trabajo: El porqué del olvido de la cuestiones morales.

Si como dice PEREZ GOMEZ (1983, 352) *Existen diversas formas de concebir la educación y la enseñanza que suponen papeles muy diferentes a realizar por parte del profesor*, únicamente nos resta conocer las concepciones que sobre la educación y la enseñanza se manifiestan en el Libro Blanco.

A pesar del rastreo minucioso de este texto, no encontramos ninguna referencia a lo que *es* la educación, solamente reconocemos expresiones que indican para qué *sirve*: *adaptar los valores tradicionales a las realidades emergentes... ayude a aflorar y transmitir los nuevos valores... asegure la transmisión de conocimientos, la formación de aptitudes, la cualificación de recursos humanos, que permitan responder a los retos de las circunstancias cambiantes...* (p. 3).

Por lo que respecta a la concepción de la enseñanza nuestro infortunio es mayor por la ausencia de una explicitación suficientemente clara. Más bien se trata de un proceso reconocido pero no explicado; reconocido por el *valor* que tiene para satisfacer unas necesidades tanto personales como sociales: adaptar los aprendizajes a los ritmos evolutivos de los alumnos, nivelar las desigualdades sociales, armonizar las diferentes demandas educativas, corregir las disfunciones existentes en el aula, etc., siendo el objetivo último la optimización del rendimiento escolar.

En resumidas cuentas, si la educación y la enseñanza se contemplan como un problema de *adaptación, ajuste, equilibrio* lo cual denota un cierto conservadurismo por cuanto obliga y provoca la necesidad de la comprensión precisa del entorno, y si, además, la enseñanza es vista en su anhelo, es decir, la mejora en la calidad de la misma, no debe extrañar que la acción del profesor esté investida por el principio *utilitarista* de la consecución del *éxito*.

Es, por tanto, en este enfoque donde radica la razón del olvido de la función moral. Así, si la enseñanza tiene que limitarse a resolver los problemas inmediatos que surjan en el aula, o dicho de otra manera, si solamente se ofrece la perspectiva de lo útil en la acción del profesor, se justifica que el *problema moral* se olvide ya que constituiría un residuo de herencia filosófica sin operatividad real lo cual impediría, a su vez, considerarlo como elemento impulsor de una auténtica transformación personal y social.

Y el exponente más claro de lo que decimos se puede encontrar en la referencia a los indicadores que determinan el grado de calidad. Cuando se considera (situados en primero y segundo lugar del listado) que *los índices de abandono y fracaso escolar y los niveles de rendimiento de los alumnos* (p. 95) son los criterios que permiten averiguar el nivel de calidad de enseñanza conseguido se vuelve a impregnar la enseñanza, y consecuentemente, la educación del mismo significado: *lo útil*.

Es por ello por lo que el hombre sólo puede ser considerado en su *positividad*, es el trabajador, el profesional que se cuestiona la acción que se desarrolla en el aula: cómo elabora y procesa la información pedagógica, qué efecto tiene su acción en el momento de las interacciones, cómo aprenden sus alumnos, cómo organiza el saber, qué puede hacer para provocar controversias. En suma, *cómo puede actuar para...*

En relación con este planteamiento y no en vano, el modelo de formación permanente propuesto en el Libro Blanco (de inusitada modernidad), tiene como ejes de referencia, entre otros, el estar *centrado en la práctica profesional* y el estar *centrado en la escuela* de modo que puedan generarse *soluciones técnicas creativas* y permita una *reflexión*



sobre la propia práctica (p. 213), limitando inevitablemente el análisis a la forma de intervenir en el aula.

Es decir, el sentido de esta propuesta obligaría a *objetivar la acción* para que ésta sea susceptible de modificación en tanto en cuanto el rendimiento de quien la realiza no sea satisfactorio. A partir de este momento todo queda más claro; la lógica no se interrumpe aunque sea a costa de la ruptura entre el sujeto y la acción que realiza, quedando éste excluido de su mismidad.

Porque en ningún momento, en los ejes de referencia sobre los cuales se configura el modelo de investigación en la acción, se muestra al sujeto; el yo permanece indemne, encerrado, queda en suspenso, y cuando se alude a él es para la consecución de soluciones técnicas o lo que es lo mismo, para que la acción sea productiva.

De esta manera, la conciencia entendida como sujeto originario de todo devenir y de toda práctica (tal y como plantea Nietzsche), es decir, el hombre que se interroga a sí mismo, ha sido sustituido por un nuevo sistema de valores en el que la racionalidad práctica constituye el fundamento de la acción. Es así como el yo se desplaza para centrarse en la acción que el mismo realiza.

Llegados a este punto sólo nos queda añadir que aunque no discutimos la validez ni la pertinencia de las propuestas expresadas en el citado documento (incluso aun cuando únicamente procurasen evitar las acciones rutinarias), resulta sospechoso que en repetidas ocasiones se hable de desarrollo integral del alumno sin que esa misma totalidad se atienda en el perfil del maestro. Porque si se niega o si se oscurece la perspectiva moral en el educador, queda mutilada la concepción de hombre integral en él y en los otros. Si no fuera así, estas palabras de hombre integral permanecerían vacías de contenido o transmitirían otro sentido que reclama por salir, por emerger.

Y éste ha sido nuestro objetivo, ya que nos reconocemos en la posición FOUCAULT (1970, 40) cuando afirma:

"El discurso manifiesto no sería en fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no se dice, y ese 'no dicho' sería un vaciado que mina desde el interior de todo lo que se dice".

## BIBLIOGRAFIA

- BATAILLE, G. (1989): *Sobre Nietzsche. Voluntad de suerte*. Taurus, Madrid, 1972. Citado por la 4ª edición.
- COMUNIDAD ESCOLAR (1989): Nº 240, Julio.
- FOUCAULT, M. (1970): *La arqueología del saber*. Siglo XXI. México.
- JAY, M. (1989): *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Taurus, Madrid, 1974. Citado por la 4ª Edición.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid.
- NIETZSCHE, F. (1949): Schopenhauer, educador. *Consideraciones intempestivas*. Tomo II. Aguilar, B. Aires, pp. 173-257.
- NIETZSCHE, F. (1982): *Más allá del bien y del mal*. Alianza Editorial, Madrid, 1972. Citado por la 7ª edición.
- PASSMORE, J. (1983): *Filosofía de la enseñanza*. F.C.E. México.

- PEREZ GOMEZ, A. (1983): El profesor y la formación del profesorado. En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, pp. 349-355.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983): Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEN, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, pp. 372-419.