

**APORTACIONES PARA EL DEBATE
DEL DOCUMENTO BASE
DEL XIV ENCUENTRO ESTATAL DE MRPs:**

"El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela"

MRP "TAMONANTE" (Canarias)

El sentido de las aportaciones que hacemos en este escrito pretende señalar algunas lagunas que observamos en el Documento Base que se debatirá en el XIV Encuentro Estatal de MRPs a celebrar en Cuenca el próximo mes de mayo. Estas aportaciones - no necesariamente originales- sugieren algunos elementos para mejorar el documento original, pero sobre todo pretende estimular el debate en torno a dos cuestiones fundamentales: una referida al sentido de nuestra alternativa de ESCUELA PÚBLICA y otra centrada en la PROFESIONALIDAD DOCENTE como conceptualización del profesorado.

1. ¿"ESCUELA PÚBLICA" O "ESPACIO PÚBLICO DEMOCRÁTICO"? ¿UNA CUESTION DE LÉXICO?

En el Documento Base "El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela" se suscita el viejo debate sobre el grado de adecuación y acercamiento de nuestra práctica transformadora al modelo de Escuela Pública que históricamente hemos asumido como alternativa programática de la educación.

a) Pensamos, en primer lugar, que es necesario mantener este tipo de formulaciones que, por su propia naturaleza, señalan necesariamente un horizonte alternativo y que no son incompatibles, sino que estimulan el desarrollo de la lucha diaria por transformar las instituciones y la sociedad. En la medida que la caracterización que hacemos de la Escuela Pública recoge las aspiraciones utópicas o programáticas de los MRPs, necesariamente, esa caracterización, implica una tensión permanente, no exenta de contradicciones, con respecto a nuestras prácticas.

El problema radica en discernir si ese "modelo de escuela" es una visión abstracta e idealizada que nada tiene que ver con la realidad en la que estamos inmersos y que, por lo tanto, nos señala un norte equivocado, inscrito en una especie de paraíso ideal fuera del tiempo y del espacio o, por el contrario, se inscribe en el sentido de la historia, en la profundización de las libertades, de la igualdad social y en el horizonte de una democracia radical.

Esto, seguramente, también tiene algo que ver con la idea que tengamos de cómo se llega a esa situación. Es decir si esas aspiraciones programáticas tienen para nosotros un sentido meramente finalista o son parte de un proceso lento y contradictorio en el que el modelo de escuela se construye de forma paulatina y no siempre de forma lineal y ascendente. Y tiene, también, que ver con la idea de los MRPs como espacio de resistencia y como espacios contrahegemónicos.

Renunciar a este tipo de formulaciones nos conduciría a un pragmatismo ramplón exentos de perspectivas. Creemos que el futuro de los MRPs está en combinar de forma equilibrada e inteligible para el profesorado, el sentido liberador y transformador del trabajo práctico diario inscrito en alternativas globales y radicales situadas, inevitablemente, en el plano de lo ideal, como la alternativa de Escuela Pública. En conclusión: es necesario mantener un modelo alternativo de escuela en el marco de un modelo alternativo de sociedad. La distancia entre ese marco ideal y la situación actual no nos debe conducir a una conciencia fatalista, sino a intensificar la acción.

b) En segundo lugar, un debate que seguramente subyace al anterior es el relativo a algunos aspectos de la modernidad y la postmodernidad. Ligada a la postmodernidad está la negación de la idea de progreso permanente, la negación a situar en un futuro alcanzable, pero lejano, una sociedad mejor, más justa, más igualitaria, en la que se disuelvan las diferencias de clase, género y raza, donde no haya explotación... Para los postmodernos, lo justo, lo bueno, lo bello o lo verdadero no está temporalmente en el futuro. Hace crisis la idea de progreso indefinido, la idea de un futuro mejor donde la sociedad sitúa todos sus deseos de cambio y transformación. La postmodernidad ha hecho, pues, una crítica encarnizada a concepto de progreso y, en ocasiones de forma justificada, porque en nombre de las utopías se han cometido auténticas atrocidades contra las personas y contra los pueblos. Pero lo que no parece correcto es que asumamos de forma acrítica este concepto inoculado desde la postmodernidad contra la modernidad. Sobre todo cuando la postmodernidad navega sin rumbo sumida en el relativismo absoluto, fuera -aparentemente- de cualquier opción de valor y cuando este debate sirve para negar el sentido que puede tener hoy el socialismo, la izquierda, y la viabilidad de un pensamiento crítico.

Los MRPs al asumir propuestas alternativas, como el modelo de Escuela Pública, nos situamos más dentro del pensamiento de la modernidad que del de la postmodernidad. Lo que proponemos no es que los MRPs se opten ideológicamente por uno u otro campo, sino que desde posiciones críticas no permanezcamos ajenos a este debate de fondo que, indudablemente, afecta a nuestra práctica y que nos puede abrir perspectivas nuevas de análisis que nos ayuden a comprender mejor nuestras posiciones programáticas. Conclusión: los MRPs, ni modernos, ni postmodernos sino crítico consecuentes.

c) En tercer lugar, quisiéramos aludir, brevemente, a la siempre equívoca formulación de nuestra alternativa en términos de ESCUELA PÚBLICA. Esta fórmula ha estado permanentemente unida a la necesidad de aclarar a unos que cuando hablamos de ESCUELA PÚBLICA no nos referimos a la "red pública", a la "enseñanza pública", a las "escuelas públicas", que nos referimos a otra cosa, a una

escuela nueva, caracterizada por... etc, etc. "-¿Pero ustedes no defienden a la escuela pública de la voracidad de los privatizadores? -nos dicen otros. -¡Sí! - contestamos. - Pero nosotros cuando hablamos de Escuela Pública...

Si existe un acuerdo en los MRPs sobre la necesidad de mantener un "ethos" o dimensión deseada. Un conjunto de cuestiones programáticas, por llamarlas de alguna forma, que resuman nuestra visión y nuestra misión, que resuman el conjunto de claves interpretativas o valores alternativos que defendemos; si existe un acuerdo en que además no sólo deben formar parte de nuestra retórica, sino de nuestra "cultura" cotidiana como dimensión realizable, efectiva, actual, basada en la práctica; Y si, finalmente, hay un consenso en el contenido, rasgos o características de esa visión que denominamos ESCUELA PUBLICA, pero lo que nos crea problemas es la dichosa frase, lo que tenemos que hacer es cambiarla, buscar otro nombre. Nosotros proponemos empezar a hablar de la ESCUELA COMO ESPACIO PÚBLICO DEMOCRÁTICO. Frase acuñada por conocidos estudiosos dentro de la corriente crítica y cuyo contenido es asimilable al que nosotros damos al de ESCUELA PUBLICA.

Lo de ESPACIO PUBLICO, subraya quizá un hecho, poco destacado entre nosotros, la necesidad de crecimiento de la sociedad civil. De que la escuela sea sociedad civil, espacio autónomo de resistencia y de contrahegemonía.

2. ¿PROFESIONALES O TRABAJADORES Y TRABAJADORAS DE LA ENSEÑANZA?

El Documento Base elude un debate previo. Se centra en la discusión la profesionalidad docente sin haber dilucidado una cuestión básica y fundamental: ¿somos los profesores y profesoras profesionales?, ¿se puede hablar con propiedad de la profesionalidad docente?, el admitir sin discusión el que profesores y profesoras seamos profesionales ¿es malo?, ¿es bueno? ¿es inocuo? Porque si esto no se discute podemos suponer una cierta complicidad, por ejemplo, con la *ideología profesionalista* que hoy invade todos los ámbitos de la enseñanza y esto nos lleva a asumir no pocos equívocos.

Por lo tanto, creemos que debemos iniciar un debate que clarifique nuestras posiciones de partida sobre el profesorado. Sobre el tipo de supuestos que subyacen a nuestro análisis sobre el profesorado. El debate pensamos que no está tanto en buscar una relación exhaustiva de rasgos que definan la profesionalidad docente - cuestión que presupone admitir la profesionalidad como perspectiva de análisis- cuanto el cuestionarnos la propia perspectiva profesionalista. El debate no está en que si además de críticos, reflexivos, autónomos, somos también transformadores, o no, y en qué medida... sino en ver cuál es la naturaleza del trabajo docente coherente con

nuestra manera de entender el cambio educativo y social.

a) De reformadores y reformas.

No es casual que el conjunto de textos oficiales de la Reforma actual del sistema educativo aludan de forma tan reiterada -aunque dispersa- a la profesionalidad de los docentes o a las condiciones en la que ésta se debe desarrollar. Veamos, a título de muestra, algunos de ellos.

"...la consideración del profesor como *verdadero profesional* de la enseñanza y no como un mero ejecutor de un plan previamente establecido, abogan por un planteamiento curricular abierto" (MEC (1988?) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.* p.16)

"Una sólida *formación académica y profesional*, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico. Todo ello garantiza, además, una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente, tanto en el conjunto del centro como en la propia aula" (MEC (1988?) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.* p.36)

"Por la misma naturaleza de su actividad, la *cualificación profesional* del docente se concibe como un proceso de formación continuada, que debe conjugar un elevado nivel teórico con una vinculación estrecha a los problemas prácticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen en el aula" (MEC (1988?) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.* p.36)

"Es preciso resaltar la amplitud de funciones que engloba el concepto de *competencia profesional*. La formación del profesor ha de incluir un conjunto de conocimientos, de actitudes y de capacidades requeridas para su intervención autónoma y eficaz en el aula. Así pues, el profesor será capaz de responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar que enseña, de diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo, de concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula, de formular y experimentar estrategias metodológicas y de evaluación, de diseñar y de desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos, de organizar el espacio y el tiempo en el aula...; en definitiva, el docente ha de estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica" (MEC (1988?) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.* p.36)

"Como ocurre en todo *colectivo profesional*, la calidad del trabajo de los profesores depende de factores como su *dignificación profesional* y su status social y económico, que les puede inclinar a un mayor *compromiso con su profesión* y con su responsabilidad sociales" (J.M. Maravall (1984). *La Reforma de la Enseñanza*. Barcelona. Laia, p.70-71)

"Los mecanismos de ingreso en el sistema público de enseñanza deben responder a un objetivo central: seleccionar a los mejores *profesionales* de la educación" (J.M. Maravall(1984). *op. cit*, p.72)

"La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: [...] la autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por la leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente" (L.O.G.S.E., art. 2, apdo.3)

"Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los Profesores" (L.O.G.S.E., Art. 57, Apdo. 4)

"La formación del profesorado deberá orientarse: A que el profesorado conciba el curriculum como un instrumento de investigación; A que desarrolle métodos y estrategias de concreción y adaptación creativas. [...] El reconocimiento de un amplio margen de autonomía a los profesores, para que concreten el Curriculum Base a la situación de sus centros y aulas. La formación del profesorado debe atender: A desarrollar una sólida autonomía profesional; A valorar y a ejercitar el trabajo en equipo" (MEC (1989). *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Pag. 100)

En fin, la lista se podría ampliar, seguramente, hasta el infinito. Lo importante es resaltar que desde la retórica de la Reforma se configura un perfil de lo que es el profesorado, ciertamente, "progresista": profesorado autónomo, reflexivo, transformador, práctico, colaborativo, investigador...

Como decía alguien, con un contenido sarcasmo, estamos en pleno proceso de canonización de los textos de la Reforma. Lo que conlleva una actividad de pura interpretación de esos textos "revelados" para ver qué dicen, qué no dicen, cuántas veces lo dicen, qué quieren decir cuando lo dicen. Entramos en un período donde la hermenéutica será el instrumento de trabajo y la aparición de una nueva casta de intérpretes, exégetas capaces de descubrir el arcano, algo necesario. Pero, en fin, nadie es perfecto y a nosotros también nos da por citar y citar.

b) De maniqueos, derrotistas, críticos y otras especies

Este tipo de discurso ha propiciado entre los MRPs, tres posturas básicas que, con su permiso, pasamos a estereotipar. Una postura que podríamos denominar "maniquea": no somos beligerantes contra la Reforma; hay que defender los principios que sostiene respecto al profesorado pues son de corte claramente progresivo; luchemos porque esa filosofía se refleje en una transformación de las condiciones prácticas de trabajo del profesorado en los centros. Esta es una posición posibilista, que embellece determinados aspectos de la Reforma, que practica una cierta doble moral, que se refugia en la complejidad de los procesos y de los fenómenos para no pintar la realidad en blanco y negro. Referido al tema de la profesionalidad esta postura acepta como buenas las propuestas del MEC e intentaría buscar estrategias coherentes con su consecución.

Existe otra postura que denominamos "derrotista": El MEC ha arrebatado nuestro discurso; decomisa nuestras alternativas; nos deja exangües; contra Franco luchábamos mejor; la gente pasa de todo, no asiste a escuelas de verano, sólo se mueve por vil metal y los certificados. Cabría un derrotismo desencantado, paralizador, fatalista. Que mueve a las personas antaño comprometidas a irse a casa, a cruzarse de brazos, a refugiarse en el individualismo, a sospechar del trabajo voluntario, a cuestionar la colaboración, el compromiso. Es el derrotismo de la persona vencida.

Hay, también, otro derrotismo reflejado en aquella frase que Machado pone en boca de Juan de Mairena: "es más difícil estar a la altura de las circunstancias que au-dessus de la mêlée". O lo que es lo mismo, resulta más fácil estar por encima de la refriega, de las situaciones problemáticas, como puede ser el ambiente contradictorio y de incertidumbre generado por la por la Reforma, que en la "mêlée", en el tajo, a pie de obra, dando alternativas a lo que propone el MEC, dando alternativas verosímiles a los compañeros y compañeras que están en los centros. Es aquel tipo de postura que "pasa" de las pequeñas cosas como la Reforma, porque todo son minucias frente a las grandes verdades y las contradicciones fundamentales: económicas, políticas. Es el derrotismo que tan de moda estuvo entre nosotros y que anulaba cualquier esfuerzo modesto por cambiar la situación, pues todos éramos reproductores ideológicos de manera irremisible, ejecutores ciegos de violencia simbólica, etc. Desde esta postura todo es voluntarismo y no tiene sentido tomarse en serio la práctica diaria, resistir, aprovechar las contradicciones del sistema, ganar las conciencias, generar nuevos consensos. Siendo esta una posición crítica o hipercrítica la consideramos fatalista en el sentido que desarma al profesorado, lo sitúa al margen de las grandes leyes históricas que, por lo visto, poco tienen que ver con la acción humana. Los MRPs seríamos una especie de alegres e ingenuas hormiguitas pletóricas de buena voluntad que armamos un bullicio apenas perceptible, y en todo caso, enternecedor, dedicadas al psicologismo y a pensar que todo cambia porque a nosotros nos gusta que cambie.

Finalmente, existe, también, una postura "crítica" desde la que se trataría, por ejemplo, de argumentar cómo los principios que asume el MEC sobre el profesorado están saturados de ideología profesionalista; la estructura del puesto de trabajo se compadece mal con esos principios; abandonemos la comprensión profesionalista del trabajo del profesorado y asumamos la condición de "trabajadores y trabajadoras

intelectuales y transformadores".

Tratemos de profundizar en la posición crítica. Las contradicciones internas del discurso de la Reforma son cada vez más evidentes. El sistema educativo reformado no prescinde de sus aspectos de control, de evaluación y selección. Se acentúan los procesos de descualificación, se reintroduce la filosofía del capital humano y las concepciones eficientistas. Con respecto al profesorado se introduce el profesionalismo como ideología para enmascarar el proceso de proletarización, de pérdida de control y autonomía.

Curiosamente no se habla de las formas de participación de la sociedad y del profesorado en dos momentos claves: la *deliberación* y la *toma de decisiones* políticas. Los márgenes de autonomía se reducen a un conjunto de decisiones de tipo técnico, que afectan a la *ejecución*, lo que configura un marco limitado de autonomía. ¿Decide el profesorado algo relacionado con las metas formales del sistema educativo? ¿Decide sobre los objetivos de cada una de las etapas? ¿Decide sobre los objetivos de área? Parece ser que no. Además a medida que se desarrollan los instrumentos legales de diferente rango y se concreta el tipo de tareas que debe desempeñar el profesorado y los centros se restringe progresivamente el nivel de decisión: un ejemplo concreto serían los decretos de mínimos, las circulares de principio de curso, etc.

Respecto a los productos de diseño de la Reforma - PCC, PEC- las funciones del profesorado se limitan a "adaptar", "concretar", "desarrollar"... En fin, estas consideraciones tampoco son nuevas entre nosotros. En los documentos del XIII Encuentro de Rascafrías hay múltiples referencias a esta cuestión.

c) De profesionales delicuescentes y evanescentes

Si hacemos la crítica a esta especie de profesionalismo imposible del profesorado veremos cómo se licúa, se desvanece, se esfuma. La propia caracterización de lo que es un profesional está envuelta en la polémica. No existe un acuerdo general dentro de la sociología de las profesiones sobre lo que es un profesional, sobre la naturaleza de los rasgos que lo definen y causa cierto desasosiego ver cómo se multiplican hasta el absurdo, interminables "listas de rasgos" para caracterizarlo.

A continuación se establecen paralelismos entre esos rasgos y el trabajo que desarrolla el profesorado. Es este un tortuoso ejercicio lleno de trampas, donde el profesorado se ve sometido a una especie de lotería en la que se acierta algunas veces y en otras se deja para mejores tiempos. Si se seleccionan de terminados rasgos somos "profesionales", si se seleccionan otros sólo llegamos a ser "semiprofesionales" y si se aplica la totalidad de la batería nos vemos recluidos a la categoría de "no profesionales"

Las teorías al uso sobre la profesionalidad son teorías basadas en acumulación o yuxtaposición de rasgos. La forma de proceder del MEC, por ejemplo, es ilustrativa en este terreno como muestran los textos del apartado a) de este documento. Nosotros, si entramos en este juego, corremos el peligro de establecer una suerte de competición para ver hace un inventario más exhaustivo.

Según los críticos de la corriente profesionalista esta se basa en supuestos estáticos y ahistóricos, en el empleo de un tono sospechosamente positivo, optimista y apologético a la hora de conceptualizar a los profesionales. Se ignora por completo la ideología del profesionalismo (ideología como enmascaramiento de la realidad). Los perfiles de características pecan de ingenuidad, neutralismo, cientifismo y descontextualización: no aluden a las formas particulares que toma el poder, la estructura de clase, los aspectos ideológicos y las estructuras institucionales, describen, por lo tanto de forma idealizada, prototípica y abstracta lo que son las profesiones y lo que son los profesores y profesoras como profesionales .

Así, por ejemplo, se habla de que los profesionales se distinguen por disponer de un conocimiento experto sistemáticos que guía su práctica y que no se adquiere a través de la experiencia. La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destrezas requiere un prolongado período de enseñanza superior. No parecer ser esta, ni por asomo, la situación del profesorado. En educación no disponemos de un conocimiento de esas características, ni la formación del profesorado está pensada dentro de esos parámetros. Poseemos un conocimiento fragmentado, disperso, con muy escaso poder predictivo y de generalización, poco concluyente...A lo mejor es que nunca podremos llegar a tener un cuerpo de conocimiento de esa naturaleza. En este sentido no seríamos profesionales o seríamos profesionales de una manera sui géneris.

Otro rasgo que suele destacarse es la existencia de "clientes" que plantean "casos" suficientemente acotados a los profesionales y que estos resuelven. ¿Quiénes son los clientes del profesorado? ¿los alumnos y alumnas? ¿los padres de estos de forma subsidiaria? En todo caso estos clientes nunca plantean un problema acotado para que se les resuelva, sino una situación abierta. La sociedad delega en el profesorado y le dice ¡edúquelos! En este caso seguiríamos siendo profesionales un poco especiales.

Parece que otra de las características ideales de los profesionales en general gira en torno a la definición de la autonomía profesional. Profesional es aquel o aquella con capacidad de emitir juicios de forma autónoma en el desempeño de su trabajo y no sólo se habla de autonomía individual sino colectiva. Aquí entraríamos en un debate infinito sobre los niveles de autonomía del profesorado. Sin embargo todos los análisis críticos referidos al profesorado coinciden en caracterizar el desarrollo del trabajo docente como un trabajo sometido a fuertes y cada vez más sutiles medidas de control. El profesorado está excluido de la toma de decisiones políticas, afecten éstas a su puesto de trabajo o a la globalidad del sistema educativo. El fenómeno más usual en el medio educativo es la transferencia de poder desde dentro de las escuelas hacia fuera de ellas, desde dentro de las comunidades hacia el

exterior, desde el profesorado hacia esferas políticas, administrativas o técnicas.

Podríamos continuar enumerando rasgos. En todos ellos tendríamos que hacer el mismo y lamentable esfuerzo por encontrar el grado en que la "profesión" docente se separa o se acerca a esa imagen ideal de profesional. Por eso nos preguntamos ¿no puede ser ésta la hora de buscar una nueva caracterización del profesorado?

d) Porque apenas si nos dejan decir que somos quien somos

Digámoslo una vez más: el profesionalismo pretende presentar a los profesionales en general y al profesorado en particular como pertenecientes a un grupo social ajeno a intereses de clase y al margen de relaciones de poder, como personas que ejercen una actividad neutral ligada a la ciencia. El profesionalismo, en este sentido, es una ideología que oculta las verdaderas raíces históricas del nacimiento de los profesionales como servidores del poder, y como poder legitimador. Aplicado al campo educativo implica una visión del profesorado como personas alejadas de cualquier connotación de tipo político para subrayar exclusivamente los aspectos técnicos de la docencia.

Pero no sólo tendríamos que remitirnos a los orígenes de la revolución industrial para descubrir el carácter legitimador de las profesiones con respecto al capitalismo o para ver cómo la división del trabajo necesita la aparición de especialistas que manejan un conocimiento experto, profesional, aparentemente independiente de cualquier interés. El carácter ideológico del profesionalismo se ha acentuado hoy, en pleno proceso de proletarización de los profesionales.

Para ello tendríamos, en primer lugar que admitir que los profesionales están sometidos a un acelerado proceso de proletarización. Es decir a un proceso de pérdida de control sobre su trabajo, a un proceso de dependencia cada vez mayor de burocracias públicas o privadas. ¿Qué es hoy, por ejemplo un médico de empresa? Un asalariado cuya actividad está limitada por los intereses de los directivos que lo contratan. La mayoría de las profesiones clásicas se ven sometidas por la coherción de las relaciones de producción. El rasgo emblemático de su autonomía se ha convertido en una entelequia. Hoy el profesionalismo es más ideología que otra cosa precisamente porque desde el poder se paga con el "prestigio" social que da esa especie de lustrosa denominación de origen a una realidad muy distinta.

Con todo esto lo que queremos sugerir es que hoy parece más verosímil desde una posición crítica un análisis que asuma -también críticamente- las tesis de la proletarización de los profesionales y, por lo tanto, del profesorado, porque, lisa y llanamente, nos permiten comprender mejor la naturaleza de su trabajo.

Y la naturaleza del trabajo que desarrolla en profesorado es imposible entenderla al margen de la configuración real del puesto de trabajo. Esa es la base material sobre la que se construye el trabajo del profesorado. Por decirlo con una

frase hecha: buenos profesores y profesoras no son los que hacen que un sistema educativo sea bueno. La perspectiva opuesta es la más real: es el sistema educativo el que configura lo que son los profesores y profesoras. Es la configuración real del puesto de trabajo la que nos aproxima a la naturaleza del trabajo docente. Y esta estructura es una imposición. De ahí la necesidad de analizar al profesorado como una categoría laboral.

Esta concepción del profesorado tiene varios aspectos, no todos positivos desde le punto de vista de los MRPs como movimientos para la transformación de la escuela y de la sociedad. Alguien puede pensar que si somos trabajadores y trabajadoras nuestra actividad debe centrarse en los aspectos relacionados con las reivindicaciones económico y laboral. Nosotros negamos esta interpretación por la misma lógica que negamos el que el resto de trabajadores, por el mero hecho de serlo, estén condenados a desarrollar una conciencia reivindicativa estrecha. Históricamente la clase obrera o sectores determinados de la clase obrera han desarrollado una conciencia crítica y política, comprometida con la transformación de la sociedad.

Nosotros reivindicamos para el profesorado el calificativo de trabajador frente al de profesional. Hablaríamos de TRABAJADORES y TRABAJADORAS INTELLECTUALES Y TRANSFORMADORES. Intelectuales porque el comercio, las transacciones que se desarrollan en las aulas y en los centros tienen que ver con el conocimiento, con las ideas, es un intercambio de tipo simbólico. Transformadores en el sentido de que reivindicamos un modelo de escuela y un modelo de sociedad distinta a la actual.

Somos conscientes de que es ahora cuando deberíamos desarrollar más extensamente nuestra argumentación. Pero somos conscientes, también, de que la única función que puede cumplir nuestra aportación es la de iniciar un debate o de servir de amable provocación.

M.R.P. "TAMONANTE" (Canarias)
Abril de 1993