

El fin de la fortaleza docente en la posmodernidad

◆ André D. Robert

El sociólogo Jean-Louis Derouet ubica, alrededor de 1968, los inicios del desmembramiento de la “caja negra” que constituía la institución escolar del Estado en Francia;¹ “caja negra”, es decir, “instrumento que se utiliza sin interrogarse sobre su constitución” y que funciona en el mundo de la naturalidad.² La institución escolar fue formada bajo el ideal republicano de la igualdad de oportunidades desde el inicio del siglo XX. La “buena” forma de la escuela “organizaba tanto la definición de saberes como la arquitectura escolar, tanto las relaciones cotidianas entre los profesores y los alumnos como la gestión nacional del sistema educativo”.³

El filósofo Marcel Gauchet, por su parte, identifica después de la segunda guerra mundial la combinación de tres orientaciones esenciales del sistema escolar francés, que hoy no existe más y de la cual queda solamente el tercer término: el florecimiento individual: “La escuela del Estado benefactor opera la síntesis [...] de la meritocracia republicana, de la igualdad social de masas y el cuidado individualista [...], tiende a asegurar simultáneamente la igualdad de oportunidades [...], la apertura a todos de la mejor educación

posible, aunque al mismo tiempo ofrece, en ese marco, una educación individual y libre. Y, oh milagro, en una amplia medida, lo logra”.⁴

Es absolutamente claro que, cualquiera que sea la referencia temporal que se utilice, esos equilibrios ideológicos —un poco milagrosos— sostenidos fuertemente con un enmascaramiento de ciertos aspectos de la realidad (en un caso, el corte casi infranqueable entre primaria gratuita y secundaria pagable; en el otro, el carácter inevitablemente reproductivo de un sistema escolar

¹ Jean-Louis Derouet, “Las formas de justicia y las formas del Estado en Francia (1959-2009) a través de los establecimientos escolares”, en *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena*, Julieta Espinosa (coord.), Juan Pablos Editor, México DF, 2011, pp. 75-98.

² Roland Barthes, *Mythologies*, Seuil, París, 1957, pp. 230-231.

³ Jean-Louis Derouet, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Métailié, París, 1992, p. 30.

⁴ Marcel Gauchet, “Démocratie, éducation, philosophie”, en Marie Claude Blais, Marcel Gauchet y Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation, Six questions d'aujourd'hui*, Bayard, París, 2002, p. 33.

◆ Profesor e investigador, Université Lyon 2.

Traducción de Julieta Espinosa, profesora e investigadora, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), UAEM





masificado), derivan de lo que podemos llamar retrospectivamente una mitología o una “gran narración” concerniente a la escuela. Esas construcciones discursivas tenían la capacidad de poner orden para un gran número de personas (entre más vasta es su diversidad, es más evidente que la narración funciona) a un conjunto de elementos relativos a un objeto, en este caso, la escuela, no siempre coherentes entre ellos en lo inmediato; si ello “se sostenía” era tanto por la potencia de seducción de la narración como porque, a pesar de sus deficiencias, la realidad lo autorizaba (incluso aunque fuera de manera negativa, es decir, la realidad inmediata misma impedía formular las verdaderas cuestiones críticas). Se establecía un consenso que conducía a actores numerosos y diversos, incluso en oposición sobre ciertos puntos que finalmente eran juzgados como menores con respecto al *hueso duro* del planteamiento central (es así como los docentes y su ministro podían enfrentarse sobre cuestiones de salarios o pedagógicas, pero encontrarse en el mismo lado al exaltar la escuela de la República).

Entre los actores movilizados en la escena escolar, es el actor sindical el que aquí nos interesa. Partimos de la constatación de la representatividad innegable del sindicalismo docente, en relación con la profesión en un largo periodo de tiempo. Pensemos que, hasta hace treinta años, no estar sindicalizado en el nivel de primaria constituía una verdadera excepción: “un buen

maestro se merece estar sindicalizado”.⁵ Además, actualmente, a pesar de las numerosas renuncias a estar sindicalizado, sostenemos que se mantiene una influencia ideológica. La pregunta que hacemos es sobre el posible paralelismo, o el tipo de influencia, entre la caída de las grandes promesas y el debilitamiento de la idea sindical en el medio docente; lo anterior se duplica por la evolución de las formas de militancia y concepción del ejercicio profesional.⁶

Forma escolar y forma sindical

Dado que los orígenes de lo que se ha llamado la “forma escolar” pueden situarse en el siglo XVII, tomada en su generalidad y en la larga duración, se puede definir globalmente con referencia a una cierta concepción del espacio (espacio cerrado y especialmente dedicado a la educación), del tiempo (ahí se cultiva la organización reglamentada), de los deberes (comportamiento ordenado de los alumnos con respecto a una serie de normas estrictas), de la pedagogía (organización en clases distintas según las edades).⁷

Así pensada, la institución escolar aparece como promotora de un modo de socialización históricamente situado, un momento nuevo al interior del “proceso de civilización”,⁸ contemporáneo del advenimiento de los tiempos modernos, de la modernidad europea. En Francia, a partir de las grandes leyes escolares de 1881-1882, esta forma se instaure a través de una serie de características

⁵ Ida Berger, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF, París, 1979.

⁶ Jean-Louis Derouet, “Las formas de justicia...”, *op. cit.*

⁷ Guy Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980.

⁸ Norbert Elias, *Le processus de civilisation*, Calmann-Lévy, París, 1973.

curriculares, como el lugar conferido a la educación moral y a la idea de lo nacional; la primacía dada a la transmisión de conocimientos con reputación de objetivos y universales; la voluntad de que los alumnos tengan contacto con lo real —de donde se deriva la importancia prestada a las “lecciones de cosas”—, y el tomar en cuenta la naturaleza del niño, en el cual se identifican faltantes estructurales que exigen ser completados o un desarrollo ordenado (pensemos en la reflexión sobre la capacidad de atención que hay que “fijar” absolutamente, o sobre la conciencia moral que hay que “orientar”, entiéndase “corregir”).

Uno de los fundamentos de la “gran promesa” que acompaña esta forma en su variante francesa descansa en la creencia, heredada de las Luces y retomada por la filosofía positivista “al menos en un primer momento”,⁹ de la emancipación del pueblo por la instrucción; la razón científica —considerada como el motor de todo progreso, técnico y moral— fue colocada en el centro del proyecto escolar y se dirige a sujetos racionales abstractos, definidos como intrínsecamente iguales. La misión asignada al proyecto es la de instaurar, por la supuesta referencia universal de la ciencia y la moral laicizadas, una “comunidad-destino” que hace semejantes a todos los alumnos que le son confiados.

La escuela, así como se hizo en Francia, se ubica en el movimiento que se articula con la funda-

ción republicana de la nación; se trata de un régimen político real pero, como tal, falible, y la República va a adquirir, a través de la “gran narración”, el lugar de un mito, de un horizonte trascendente, de un ideal regulador. Como dijo el filósofo Alain, “la verdadera República es una toma de partido y una regla establecida a la cual se subordinará la experiencia”.¹⁰ De esa montaña ideológica que se siente (y lo logró por mucho tiempo) movilizadora de instituciones, de las que, precisamente, la escuela es la primera y que también es erigida a rango de mito (liberación del espíritu de todas las formas de oscurantismo, sobre todo el religioso, y medio privilegiado para la ascensión social), de ella emerge un principio que nadie negará llamarlo “principio cívico”.

En efecto, ese término es prestado por el análisis sociológico desde “los regímenes de justicia” o desde los “principios de justificación”, desarrollado por Luc Boltanski¹¹ y adaptado al tema escolar por J.-L. Derouet; “el principio cívico” tiene suficiente potencia de evocación sobre lo que acabamos de describir para ser retenido más allá de las fronteras de un solo tipo de acercamiento.

Sin embargo, restituyamos las grandes líneas de lo que incluye, según los sociólogos mencionados: el principio cívico que organiza la escuela está sustentado en el modelo del interés general, que lleva a la conjunción de singularidades individuales en beneficio de la celebración de una unidad

⁹ Alain Kerlan, *La science n'éduquera pas*, Peter Lang, Berne, 1999, p. 6.

¹⁰ Alain, “La vraie république”, *Propos*, 1 de abril de 1914, Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, París, 1956, p. 186.

¹¹ Luc Boltanski, *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Editions Métailié, París, 1990; Luc Boltanski y Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, París, 1991. [Del primer texto hay traducción en Amorrtortu. Nota de la traductora.]



trascendente (la sociedad, la nación, el saber); el mismo principio justifica la separación de la escuela y del mundo, en la medida en que el mundo es portador de presiones e influencias múltiples, entendiéndose contradictorias, provenientes de esferas privadas y locales; el mundo induce a la proliferación desordenada, cuando la escuela requiere ascesis, rigor, unidad, postuladas como las condiciones para el aprendizaje exitoso.

El principio cívico excluye del universo escolar, en fin, todos los objetos domésticos en provecho de "objetos simplificados, concebidos estrictamente para el uso de la demostración escolar: mapa mundi, las formas geométricas, la tabla de pesos y medidas".¹² En este dispositivo ideológico, la prioridad dada al colectivo y al interés general se combina, no obstante, con una referencia al individualismo, a través de la noción de meritocracia, que imputa el éxito o el fracaso escolar al solo mérito individual.

Después de la segunda guerra mundial, una primera explosión escolar en el nivel del primer ciclo de secundaria buscó llevar a los hechos la "igualdad social de las masas", mejor conocida como democratización (cuantitativa), que tendía a ajustar mejor lo real con las declaraciones, y a hacer que se "sostuviera" mejor el argumento democrático de la institución. El principio cívico pasó, entonces, a estructurar el gran planteamiento

republicano sobre la escuela. Sin embargo, se empieza a superponer una concepción renovada del individualismo; será una combinación en la que, si bien la meritocracia no desaparece, quedará en segundo plano, atrás de planteamientos psicológicos que buscarán favorecer el florecimiento personal del alumno, quien será percibido más como sujeto sensible singular que como sujeto racional abstracto.¹³

La crisis del modelo cívico heredado del siglo XIX puede ubicarse en 1968: los eventos de mayo expresaron ampliamente la reivindicación individualista de la juventud estudiantil; la sociología crítica¹⁴ comenzó a cuestionar profundamente las pretensiones liberadoras y democratizantes de la escuela; otros modos de transmisión de los saberes y de organización de la comunidad escolar elaborarán críticas necesarias sobre sus condiciones, que conducirán a nuevos principios de justificación.

¿Y qué hay del lado de los actores que hacen que funcione el sistema día a día: los docentes y especialmente sus instancias representativas? En el plano sindical, recordemos que en 1947 se produjo una escisión al interior de la Confederación General del Trabajo (CGT), que dio nacimiento a dos confederaciones distintas: la Confederación General del Trabajo (CGT) de un lado, y la Confederación General del Trabajo-Fuerza Obrera

¹² Jean-Louis Derouet, *Ecole et justice*, op. cit., p. 92.

¹³ Antoine Prost ha descrito esto de manera clara y precisa: "L'école et la famille dans une société en mutation", en *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. IV, Perrin, París, 2004, nueva ed.

¹⁴ Principalmente Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Minuit, París, 1964; Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Minuit, París, 1970.

(CGT-FO) del otro. La Federación de la Educación Nacional (FEN), federación de docentes, decidió, después de consultar a sus miembros en la primavera de 1948, convertirse en federación autónoma. A pesar de que, oficialmente, se organizaba en tendencias múltiples a causa de sus opiniones políticas, esta federación vive en una especie de unidad conflictiva interna, pero al fin unidad.

El conflicto interno estaba alimentado por una doble fractura: una oposición política (esencialmente entre socialistas y comunistas, pues los trotskistas solo aparecían por momentos), duplicada por una oposición cultural (conformada por el sindicato de docentes de primaria y el de los de secundaria, aunque la FEN incluirá, en los años sesenta y setenta, hasta cincuenta sindicatos más).

La unidad formal de la FEN estará favorecida por hechos objetivos y artificiales: el Sindicato Nacional de Institutores (SNI), representante de los institutores y las institutrices, está compuesto por una importante corporación docente (aproximadamente trescientos mil miembros al final de los años sesenta), mientras que el Sindicato Nacional de Docentes de Segundo Grado (SNES, por sus siglas en francés) es el sindicato de maestros de secundaria (que son treinta mil a principios de los años cincuenta, para convertirse en cerca de ciento cincuenta mil al iniciar la década de 1970). Ahí se puede ver que las tendencias están avaladas por el estatus, y nunca se dejan de evidenciar sus diferencias, pero la oficina nacional de la federación debe, obligatoriamente, ser homogénea, y será del SNI de donde provenga la mayoría de los dirigentes.

En este sentido, la ideología sostenida por la FEN refleja, mayoritariamente, la que se elaboraba en el sindicato de los docentes de primaria. Los grandes ejes de esta organización provienen de los principios y valores que hemos visto en el nivel de la institución, lo cual no puede sorprender, puesto que la pertenencia sindical constituye, en ese momento, un espejo que refleja a los docentes. Por encima de cualquier cosa, está el principio de la laicidad, una laicidad militante y combatiente que rechaza toda legitimidad de la enseñanza privada (así estuviera contractualizada por el Estado), pues es esto lo que estructura las líneas sindicales. “Para la enseñanza pública, fondos públicos; para la enseñanza privada, fondos privados”, es una frase que expresa claramente la postura de la FEN al respecto.

En relación con la concepción del papel de la escuela, encontramos las mismas herencias que ya habíamos antes definido: el semanario del SNI, muy buscado por sus páginas pedagógicas, aunque no solamente (ahí se encuentran todos los grandes temas de la vida escolar, de la vida política nacional e internacional, de la existencia en general), se llama, de manera significativa, *La escuela liberadora*. La FEN también tenía su publicación, menos famosa, llamada *La enseñanza pública*.

Sobre la pedagogía, específicamente, la orientación es más bien de tipo tradicional; existe el rechazo de seguir la última moda aunque, de cualquier manera, no se descartaba toda forma de innovación, y menos sobre reflexión pedagógica. Como muestra de esto, encontramos



numerosas jornadas o coloquios dedicados a esas cuestiones. Los modos de militancia eran a la imagen de lo que se caracterizaba en esa época, según P. Rosanvallon, como la “sociedad militante”, donde el compromiso individual es total y completamente dedicado al colectivo.¹⁵

En paralelo con su aparato ideológico, la FEN constituyó a su alrededor un dispositivo de organizaciones satélite, la mayoría de naturaleza mutualista, destinadas a tomar en cuenta el conjunto de necesidades de la corporación docente: la mutual del seguro automovilístico (MAIF), la mutual de enfermedad (MGEN), así como la de turismo (*campings* autoadministrados, GCU), e incluso la de servicios bancarios (CASDEN-BP), entre otras. Es todo esto lo que le valió el apodo de “fortaleza docente”,¹⁶ que indica una idea de fuerza que se puede confirmar con los quinientos cincuenta mil miembros que la forman en 1978.

La fuerza desplegada en el periodo que va de 1948 a finales de los años setenta, y que parecería autorizar la hipótesis de un equilibrio relativo en las cuestiones sindicales (semejante al que conoce lo escolar en periodos más largos), disimula, no obstante, signos de debilidad. En efecto, un secretario general de la FEN, salido de las filas del sindicalismo de docencia técnica, fue llevado a renunciar, al achacarle una excesiva hegemonía del SNI en la organización federal (1966). Igualmente, aunque sus direcciones hayan pertenecido, en

una primera etapa (1948-1967), a la misma tendencia socialista, el SNI y el SNES son rivales en cuanto a su visión sobre las exigencias de la enseñanza media (colegio).

Los docentes formados desde la pedagogía en las escuelas normales se consideraban con mejores herramientas para enseñar hasta el tercer año de secundaria a los alumnos, hijos del pueblo con los que comparten, decían, sus orígenes. Esto hace que los maestros del segundo ciclo (secundaria y preparatoria) se sientan amenazados, pues, hasta ese momento, ellos eran los únicos que estaban habilitados para enseñar desde primero de secundaria hasta tercero de preparatoria y, con las afirmaciones de los docentes, ven que la secundaria se podría convertir en una prolongación de la primaria. El tema adquiere una gran importancia, primero, en 1963, cuando se instituyen los Colegios de Enseñanza Secundaria (CES), y después, en 1975, cuando se establece el colegio único.¹⁷ Esta rivalidad interna es amplificada a partir de 1967, cuando hay un cambio de participación en el SNES, y las tendencias se mueven hacia un acercamiento con los comunistas (Unidad y Acción).

De cualquier manera, podemos considerar que la FEN logró preservar su unidad y desarrollar su potencia durante, al menos, treinta años; quizá porque la mayoría de sus miembros, a pesar de las divergencias de sus dirigentes, quería mantenerse así y, finalmente, había un reconocimiento a

¹⁵ Pierre Rosanvallon, “La société militante”, en *CFDT aujourd’hui*, juillet-août, 1976.

¹⁶ Veronique Aubert, Alain Bergounioux, Jean Paul Martin y René Mouriaux, *La forteresse enseignante*, Paris, 1985.

¹⁷ Vincent Troger, “Le collège unique en crise”, en Vincent Troger (dir.), *Une histoire de l’éducation et de la formation*, Sciences Humaines éditions, Auxerre, 2006.

favor tanto de los dispositivos discursivos, como de los materiales que funcionaban al interior de la organización sindical.

Situación escolar y paisaje sindical

Lo que uno constata hoy, sin poder establecer una fecha precisa (1968 es, una vez más, solamente una referencia), es el agotamiento de la capacidad de las “grandes propuestas” para convencer a muchos, hasta el punto de que “la nostalgia de la gran propuesta perdida está, ella misma, perdida para la mayoría de la gente”.¹⁸ Lo que uno encuentra es el lugar ocupado por la dispersión, la fragmentación, el reino del aquí y ahora, el relativismo generalizado; ya no hay dificultad, sino imposibilidad para encontrar un sentido, y esto en una multiplicidad de niveles (de ahí el tema frecuente de la crisis de sentido). Es decir, ya entramos en la era posmoderna y la escuela también se ve afectada por ello: discusión entre los saberes escolares objetivos y los saberes “del momento” directamente salidos de la sociedad; la idea de que todas las experiencias se valen; denuncia del imperialismo de lo verdadero; crítica de la autoridad docente o del adulto en general, y el individuo caracterizado por sus fracturas o sus disociaciones internas (esto se detecta tanto en los alumnos como en sus profesores). Una separación emergerá entre esta escuela, institución específica de la modernidad, y los nuevos valores, entiéndase los “no valores” de la posmodernidad.

De hecho, los fines de la educación escolar se han multiplicado hasta el punto de que nadie puede tener claro de qué se trata: se pide al sistema educativo (y, en consecuencia, a los docentes) instruir, educar, socializar, “poner al alumno en el centro” (ley de orientación de 1989), ofrecer oportunidades iguales para todos, hacer que todo mundo termine el ciclo y seleccionar a las élites, aumentar el nivel general de enseñanza y responder a los desafíos económicos, proporcionar una cultura general y preparar para el empleo, profesionalizar, promover la ciudadanía, luchar contra la exclusión social, reducir la violencia, compensar algunas de las fallas de los padres y, de manera global, aportar remedios para los males sociales que las otras instituciones no pueden resolver.

Además, el estatus del “colegio único” se mantiene incierto al dirigirse a la totalidad de individuos pertenecientes a un periodo de edad, en principio sin diferenciación de las especialidades,¹⁹ y añadiendo todo lo que implica al interrogarse sobre la finalidad de los estudios, sobre el tipo de pedagogía y de gestión de la heterogeneidad. Todo lo anterior expresa de manera emblemática el carácter centrífugo de las posiciones posibles sobre el tema de la escuela. No puede sorprender, entonces, que el “principio cívico” ya no sea suficiente para sostener el discurso que la institución escolar pretende mantener sobre ella misma, a través de quienes discuten al respecto

¹⁸ Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne*, PUF, París, 1993.

¹⁹ Vincent Troger, “Le collège...”, *op. cit.*



como política, la administración y, sobre todo, sus actores centrales, que son los docentes.

Desde el punto de vista de los principios de justificación, con los cuales intentan dar cuenta de su práctica y fundarla en una perspectiva de largo plazo, estos aparecen fisurados, no solo entre ellos, en relación con el modo político habitual que contenía clanes o grupos que iban más allá de las relaciones izquierda/derecha (por ejemplo, la oposición entre “neorrepublicanos” e “innovadores”), sino también al interior de ellos mismos (la misma persona puede estar jaloneada entre muchos modelos de referencia que coexisten en su conciencia, modelos que tienen pertinencia dependiendo de la faceta a la que se vaya a aplicar en el momento de considerar la realidad).

Además del “principio cívico”, que se sigue utilizando, los principios comunitarios, comerciales (de la eficacia o de la creatividad), se encuentran ya en competencia para pensar las situaciones escolares, aunque pueden cohabitar, a veces, en el mismo actor.²⁰ Esta serie de elementos de una situación que se ha instalado progresivamente desde hace veinte años, determina la existencia de lo que se ha definido como una crisis, al menos latente, y que quizá se deriva del declive generalizado de las instituciones.²¹

A estos factores de crisis que pueden aplicarse al conjunto de la educación, se puede superponer, a principios de los años noventa, el desmembramiento de la FEN que llevó a la multiplicación de las organizaciones sindicales. Para decirlo bre-

vemente, la tendencia comunista se reagrupó en la nueva federación, la Federación Sindical Unitaria (FSU), que recibió al SNES y a un nuevo sindicato de primaria, el Sindicato Nacional Unitario de institutores, “profesores de escuelas” y “profesores de enseñanza general de colegio” (SNUipp, por sus siglas en francés). Igual que este último, la FSU se convirtió, rápidamente, en la federación con mayoría en el medio docente (así como testimonian los resultados de las elecciones profesionales desde 1993), mientras que el proyecto de la tendencia socialista se situaba en todo lo contrario, al haber descartado a sus rivales internos.

Además de los motivos políticos, pedagógicos y culturales ya mencionados, se trataba, para el SNI, de contener en la FEN el aumento inevitable de la influencia de los profesores de colegio y liceo (de los que su número creció, a su vez, a más de trescientos mil) y la pérdida de la misma por parte del personal de primaria. Dos razones importantes hubo para este aumento: en 1985 se ordenó que la matrícula en el nivel bachillerato fuese del 80% y se creó, además, el bachillerato profesional.

Una nueva organización que quiso ser la heredera directa de la mayoría del SNI, del Sindicato de Docentes (SE, por sus siglas en francés) y del FEN, intentó reunir a todos los docentes, desde preescolar hasta bachillerato, con muy poco éxito. Tiempo después, la sigla federal FEN desaparecerá, marcando el fin de una época, y será remplazada por la Unión Nacional de Sindicatos Autónomos (UNSA). Aun cuando la influencia real de los

²⁰ Jean-Louis Derouet, *Ecole et justice*, op. cit.

²¹ François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, París, 2002.

sindicatos permanece todavía, y que el fenómeno de deserción es muy inferior al que se observa en otros sectores de actividad, las cifras de la sindicalización están, efectivamente, a la baja. De manera clara, a partir de la mitad de los años ochenta y después del año 2000, se puede decir que el porcentaje de adherentes es menor del 80%, cuando antes eran mucho más que eso.

La posición frente a la educación laica, fundamental para la FEN, como ya lo subrayamos, recibió un revés en 1984, durante las contundentes manifestaciones contra la instauración de un servicio nacionalizado de educación, que reducía la distinción entre enseñanza pública y enseñanza privada por contrato. Aunque hubo una revancha en 1994, cuando el campo laico hizo caer, gracias a una movilización popular, el proyecto que le daba nuevas ventajas a la enseñanza privada, la derrota dejó huellas desde el momento en que, en el plano de las ideas, la lucha por lo laico, al inicio tomado como lo antirreligioso, no sería ya posible de discutir: un gran elemento fundador de la FEN cayó irremediablemente.

Contrario a lo esperado: que la ampliación de la oferta sindical hubiese podido tener como efecto el crecimiento del número de miembros, que podrían así lograr mejores satisfacciones para sus aspiraciones, todas las encuestas muestran la incompreensión, esencialmente de los jóvenes, frente a la dispersión y la disparidad de las estructuras existentes. En muchas ocasiones, la autoridad sindical ha sido parcialmente cuestio-

nada por el surgimiento de las coordinaciones, que han emergido en situaciones coyunturales: en el plano nacional, contra el decreto sobre los docentes-directores en 1987, contra la actitud del ministro de educación (Claude Allègre) en 1999-2000, contra la política educativa y la revisión del régimen de jubilaciones en 2003; en el plano departamental, contra las reducciones de puestos y frente a las situaciones sociales que rodean a los centros escolares, cada vez más difíciles (Seine-Saint-Denis en 1998, Gard en 2000, Loire-Atlantique en 2002).

El fenómeno de las coordinaciones revela una nueva manera de militar, nuevas formas de comprometerse, todas ellas poco propicias a la *fideli-* *zación* sindical de los jóvenes; añadamos a esto que durante la primera década del siglo XXI se jubiló cerca de la mitad del cuerpo de docentes que inició labores en los años sesenta y setenta, todos ellos portadores de los “antiguos” valores militantes y societales).

Al *homo societas*²² de la antigua configuración le ha sucedido el “individuo”, capaz de solidaridad y compromiso, a condición de controlar muy de cerca los límites de este, tanto en el tiempo como en el campo de las ideas (de ahí una cierta preferencia por los movimientos efímeros). No es, entonces, una figura de docente totalmente desinteresada de la acción colectiva la que aparece, sino un tipo de “militante liberado”, que tiende a tomar el lugar del “militante afiliado”, y que caracteriza desde entonces su “idealis-

²² Pierre Rosanvallon, “La société...”, *op. cit.*



mo pragmático”,²³ es decir, ya no más la creencia en el gran día para la sociedad o la escuela, sino en la posibilidad de mover concreta, aunque modestamente, las cosas. Profesionalmente, las encuestas hechas a los “nuevos” docentes muestran la misma orientación pragmática, que los predispone a adaptarse a los alumnos y a las situaciones, así como a aceptar una cierta regulación de sus pares (llegar a acuerdos para que coincidan prácticas de clase con otras actividades de los alumnos, colaboraciones intra e interdisciplinarias), aunque de manera limitada, todavía marcada por una tradición de otra naturaleza.²⁴

En este ambiente, ¿debemos concluir que el sindicalismo docente es “un asunto de viejos”,²⁵ y que representa una idea tendencialmente muerta?

En todo caso, muchísimo menos que para sus homólogos de otros sectores. Sin duda, ningún fenómeno civilizatorio está destinado para la eter-

nidad y, así como las formas escolares, a pesar de haber sufrido una serie de cambios significativos, están lejos de haber agotado su fuerza, de la misma manera la forma sindical de la enseñanza tiene, quizá, un futuro. Esto es lo que muestra el hecho de que las coordinaciones (de los movimientos señalados anteriormente) sintieron la necesidad de aliarse con el sindicato e, incluso, de pasarle el relevo durante los movimientos,²⁶ a pesar de sus defectos y, en razón de sus competencias probadas, de su memoria, de su facultad de organización.

Ciertamente, para esperar llamar la atención y retener a las nuevas generaciones,²⁷ esta forma de asociación deberá someterse a condiciones de mayor proximidad con los docentes, de una mayor pluralidad interna, de tolerancia, de búsqueda de unidad, de modestia y de un interés mayor por las cuestiones concernientes al ejercicio mismo del oficio.²⁸

²³ Estas expresiones están tomadas de Jacques Ion, entrevista en *Sciences humaines*, núm. 166, décembre 2005, pp. 26-28. También en Spyros Franguiadakis, Jacques Ion y Pascal Viot, *Militer aujourd'hui*, Autrement, París, 2005.

²⁴ Patrick Rayou y Agnès van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Bayard, París, 2004.

²⁵ Danièle Linhart, Anna Malan y Claire Auzias, *Les jeunes et le syndicalisme*, CNAM, París, 1988.

²⁶ Bertrand Geay, “Espace social et coordinations. Le mouvement des instituteurs de l’hiver 1987”, en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núms. 86-87, mars 1991.

²⁷ Laurent Frajerman, Françoise Bosman, Jaen-François Chanet y Jacques Girault (eds.), *La FEN (1948-1992). Histoire et archives en débat*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 2009.

²⁸ André D. Robert (dir.), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*, PUG/INRP, Grenoble/Lyon, 2004; A.-D. Robert, *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Syllepse, París, 2006; André D. Robert, *L'école en France de 1945 à nos jours*, PUG, Grenoble, 2010.