

«CARRERA» PROFESSIONAL I CICLE VITAL: CONTINUÏTAT I CANVI EN LA SOCIALITZACIÓ OCUPACIONAL DELS DOCENTS*

Lluís Samper
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

En aquest article, s'hi destaca la importància de la socialització ocupacional, més concretament del concepte de «carrera», com a element clau de la socialització adulta. Per això, es revisen algunes aportacions de la sociologia biogràfica al tema de la «carrera» docent. Aquesta revisió afronta la doble dimensió, teòrica i metodològica, dels recents estudis sobre la interrelació entre trajectòria vital, personal, del mestre i els seus contextos organitzatius i socio-històrics.

Resumen

En este artículo se destaca la importancia de la socialización ocupacional, más concretamente del concepto de «carrera», como elemento clave de la socialización adulta. A tal efecto, se revisan algunas aportaciones de la sociología biográfica al tema de la «carrera» docente. Dicha revisión enfrenta la doble dimensión, teórica y metodológica, de estudios recientes sobre la interrelación entre trayectoria vital, personal, del maestro y sus contextos organizativos y sociohistóricos.

Abstract

In this article we have emphasized the importance of occupational socialization, more precisely the concept of career, as a key element of adult socialization. In this way, we have revised some contributions of the biographical sociology on the subject of the teaching career. This aforesaid revision faces the double dimension, theoretical and methodological, of recent studies on the interdependence of a teacher's life-span and his socio-historical and organizational contexts.

* Aquest treball està relacionat amb una investigació empírica sobre desenvolupament professional del mestre, referència DGICYT PS870086.

1. CAP A UN CONCEPTE DE SOCIALITZACIÓ OCUPACIONAL

Deia Heràclit que no ens podem banyar dues vegades en el mateix riu, però si, acceptant el postulat heraclitià que tot flueix i tot canvia, tornem al tema de les relacions entre els individus, hom pot, fins i tot, preguntar-se: ¿som els mateixos al llarg de la nostra trajectòria vital? Per exemple, ¿què tenim en comú amb nosaltres mateixos als 20, 40 o 60 anys? D'altra banda, ¿en quina mesura és comparable la nostra manera d'actuar en els diferents àmbits (laboral, familiar, lleure...) de la nostra vida quotidiana? ¿Com coincideix la nostra autoimatge com a fill, alumne, amic, col·lega, marit, veí... amb les nostres successives, i no sempre congruents, identitats socials? ¿Qui no coneix, per exemple, el cas del *hippie* dels 60 o del *progre* dels 70 metamorfoats en *iuppie* als 80? ¿Què fa canviar o romandre les nostres actituds, creences, afeccions al llarg dels anys? ¿Quins d'aquests canvis són superficials o efímers i què és allò que constitueix el nostre nucli estable de personalitat?

Obviament, com assenyala Becker, (1968: 655), el «jo» canvia quan canvia la situació i roman estable quan la situació no canvia. És més, atès que la gent contínuament ha d'enfrontar-se amb noves situacions i successos inesperats, l'expressió «socialització adulta» com a sinònim d'un aprenentatge social ocasional en àmbits especialitzats, és inadequada (Becker, 1968: 652). Contràriament al sentit comú, és l'estabilitat del jo allò que esdevé problemàtic.

Això no vol pas dir que, de la mateixa manera que les diferents societats es diferencien a causa de la presentació de grans variacions en els ritmes i en la intensitat dels processos de canvi social, anàlogament, tampoc no observem oscil·lacions profundes quant a la freqüència del canvi personal. Així, per exemple, en una societat industrial avançada sembla possible de dir que, en un context generalitzat de canvi social, la residència, l'activitat laboral o el nivell d'escolarització condicionen el grau de modificació del «si mateix». A tall d'exemple, el pagès autònom que treballa tota la seva vida al mateix poble, on va néixer, i del qual només el servei militar, el viatge de noces o la visita al metge especialista el separen temporalment d'una espessa xarxa de parents i veïns, té evidentment ben poques probabilitats de redefinir el seu projecte de vida. Tanmateix, fins i tot en aquest cas, les seves successives posicions en l'estructura familiar i de parentiu i, molt especialment, els processos exògens de modernització (els avenços tecnològics, les fluctuacions del mercat agrícola i ramader, la penetració de l'«ethos» consumista a través dels *mass media* o bé la influència dels estímulants...) faran que, d'una manera o altra, vagi variant els seus hàbits de consum, de vestir, de lleure i, a l'ensemble, la seva pròpia manera de ser i de pensar. En aquest sentit, si admetem la interdependència entre canvi social i canvi personal, a la nostra societat resulta molt difícil, per

no dir impossible, restar al marge del dinamisme i mutació de les condicions de vida¹.

Un segon principi, que cal tenir present per a una teoria de la socialització adulta, és diferenciar entre pseudocanvis adaptatius i els canvis a nivell del «Si mateix substancial» (Becker, 1968; Nias, 1985). De la mateixa manera que al cèlebre aforisme del príncep de Lampedusa, a l'àmbit del canvi personal, sovint cal que tot canviï perquè les coses continuïn igual. Dit altrament, no és infreqüent que els canvis a nivell de participació i d'identificació de l'individu en diferents grups socials tinguin un valor merament adaptatiu i serveixin, de fet, per preservar els aspectes més substancials del «jo». Per posar un exemple prou conegut per tothom, ¿com explicar, si no és en termes d'estratègia destinada a garantir una identificació profunda amb el poder, una necessitat de manar molt profundament arrelada en l'estructura de la personalitat, les incongruents, aparentment, trajectòries biogràfico-ideològiques d'alguns polítics? És clar que no tot és fingiment o pseudocanvi. De vegades, com ja ho havia assenyalat Becker, el canvi afecta el nucli de la identitat personal, i així veiem que s'ha bastit un nou «jo» estable, si més no durant un cert temps, concentrat-se intensament en un grup reduït de persones o d'activitats. Solament en aquest cas hom pot parlar, a parer nostre, de resocialització.

Malgrat que alguns rols, com el gènere i la concomitant identitat sexual, ocupen un lloc central, ancorat en les estructures profundes del «si mateix», en la identitat personal dels individus de qualsevol societat, hi ha importants variacions històrico-culturals respecte a la importància relativa de la resta dels aprenentatges socials. Així, en les societats pre-industrials, el parentiu, la religió o l'etnicitat juguen un paper important a l'hora de determinar l'autoimatge: el subjecte es percep (i ell mateix s'hi autoclassifica) com a membre de tal llinatge o grup de parentiu o en termes de pertinença a una ètnia determinada. Contràriament, en la societat industrial avançada (sense subestimar, òbviament, el pes que encara tenen l'etnicitat o el gènere) la identitat personal dels individus adults, especialment si són homes², rau, granment, en l'activitat ocupacional. En aquest sentit, el treball dels adults no sols condiciona objectivament les condicions de vida familiars (Giddens, 1980; Cohen, 1987: 15) sinó que, com ho ha escrit Kohn, (1985: 205) el que fem o el que deixem de fer en els nostres quefers laborals, afecta directament els nostres va-

1. Per raons d'espai, i d'oportunitat, no puc entrar aquí en el desgastament psíquic (i les seves repercussions en l'estructura de personalitat) que implica el procés de resocialitzacions successives. Sobre aquest tema en remeto a Devereux, (1939) i Esteve, (1973).

2. Tot i que, més endavant, tornaré sobre aquest punt, les diferències entre ambdós sexes respecte al pes relatiu de la dimensió familiar vs. ocupacional en configuració de l'estabilitat i canvi de la identitat personal, mereixien, per la seva importància, un tractament monogràfic.

lors, els nostres autoconceptes i les nostres orientacions vers els altres³. Per exemple, quan volem esbrinar la identitat social d'un desconegut, la nostra primera font d'informació és el seu status laboral —o el de la seva família—, d'on avancem hipòtesis sobre el seu estil i condicions de vida, les seves preferències culturals i, fins i tot, sobre la seva ideologia. A la nostra societat, «qui és qui» equival a dir «què fa» o «a què es dedica».

Per complicar encara més les coses, el rol ocupacional no és aliè a les altres identitats personals (ser dona, per exemple, avui dia, encara limita l'accés a determinades activitats laborals; no parlem de ser gitano) i, encara més important, aquesta influència recíproca entre l'ocupació i les altres dimensions del nostre «si mateix» assoleix una dimensió biogràfico-temporal. Altrament, la seva naturalesa diacrònica, amb un *input-output* a l'activitat laboral, i també les seves variacions de «status», ens remetent al concepte de «carrera» o trajectòria professional (Mortimer, 1988). Seguint Johnson (1983), considerem convenient de diferenciar una triple dimensió en el concepte de «carrera»⁴: a) els padrons de «carrera», seqüència d'estadis determinats per les institucions socials (relativament al marge del propi esforç o voluntat de l'individu, com l'edat oficial de jubilació); b) la «carrera» objectiva de l'individu, estadis resultants de l'activitat personal i/o que impliquen un canvi explícit d'«status» laboral (un mestre promogut a inspector d'ensenyament, per exemple), i c) la carrera subjectiva, que seria la interpretació dels fets del present i del passat associats a una identitat personal. Aquest concepte de «carrera» pressuposa, doncs, que la trajectòria (ascendent, descendent o discontinua, això no importa) laboral, l'edat cronològica, les circumstàncies biogràfico-personals (gènere i situació familiar, més concretament), el context organitzatiu i institucional i la pròpia dinàmica social (crisi o expansió econòmica, per dir un exemple obvi) són variables que s'han d'analitzar conjuntament.

En el cas concret de la socialització ocupacional dels mestres, l'enfocament predominant ha estat, llevat d'excepcions i d'estudis recents, funcionalista (Atkinson i Delamont, 1985). Per exemple, respecte al controvertit tema de l'autoritarisme dels docents, trets psicològics com la rigidesa de personalitat o la tendència al conformisme han estat interpretats en termes dels seus orígens socials o antecedents familiars, és a dir, com a resultat d'unes prèvies disposicions actitudinals, originàries de la socialització bàsica. Això no obstant, Lortie (1977),

3. Òbviament, ni els aturats ni els nombrosos individus sotmesos a processos de treball fragmentats, monòtons i/o precaris no tenen massa oportunitats de configurar llur identitat a través del rol professional. Això no obstant, fins i tot en aquest cas, per defecte, es demostra la importància de l'ocupació com a element configurador de la identitat personal en la societat industrial avançada. Sobre la progressiva deslegitimació de l'antiga ètica del treball i la centralitat dels rols ocupacionals em remeto a Habermas (1973).

4. «Carrera» traducció literal de *career*, com a trajectòria laboral de qualsevol tipus i no en el sentit restringit, elitista, que té la paraula carrera en la nostra llengua.

ja havia subratllat la importància de la pròpia experiència docent en la configuració d'una sèrie de trets, com el predomini del conservadurisme sobre el radicalisme, de l'individualisme sobre el treball en equip i l'orientació cap al present enfront de la tendència a programar el futur. Conservadurisme, individualisme i «presentisme» foren, doncs, els components significatius de l'«ethos» dels mestres d'escola (Lortie, 1977: 212). Però, segons aquest autor, aquests trets sociopsicològics ens remeten a una anàlisi en profunditat de l'ofici de mestre. Així, el seu individualisme és una resposta lògica a l'estructura cel·lular de la professió, al mateix temps que el seu mutu aïllament laboral agreuja el ja elevat grau d'incertesa sobre l'eficàcia del seu treball. Això sol traduir-se, a més, en sentiments d'angoixa que poden reduir les activitats innovadores i justificar-ne les conservadores. Últimament, la carència d'una sòlida cultura tècnica que legítimi la seva pràctica professional els fa tendir a la subestimació i a la indefensió davant dels «intrusos» (pares, col·legues, directors o inspectors). D'aquesta manera, conservadurisme, individualisme i «presentisme» tendeixen a reforçar-se mútuament fins al punt de configurar la subcultura ocupacional dels mestres. En altres paraules, al marge dels antecedents individuals dels ensenyants és la pròpia experiència laboral docent la que, ateses les estructures organitzatives de les escoles, acaba modelant, influint sobre la personalitat dels mestres.

D'altra banda, des d'una perspectiva interaccionista, Becker (1952), va introduir, en aquest àmbit de la investigació sociològica, el fructífer concepte de «carrera», que defineix com l'estructurada sèrie d'ajustaments realitzada per l'individu en la xarxa social d'institucions, organitzacions formals i relacions informals. Utilitzant una metodologia qualitativa, el seu estudi se centra en l'anàlisi de les trajectòries professionals de 60 mestres de les escoles públiques de Chicago. Un dels resultats més significatius fou justament constatar el predomini de la «carrera» horitzontal sobre la vertical; és a dir, el fet que la majoria de les seves entrevistades veien llur trajectòria laboral sols en termes de trasllat, sense modificació d'«status», entre diferents escoles i no com una promoció professional. Altrament dit, llur «carrera» es reduïa, bàsicament, a una recerca de millors condicions laborals que, a la vegada, estaven relacionades amb l'origen social dels alumnes. La mestra novella començava, usualment, la seva «carrera» a l'escola de menor categoria (un centre on predominaven alumnes amb dificultats d'aprenentatge i problemes de disciplina) perquè, a la fi, pogués situar-se als llocs menys conflictius. També des d'aquesta perspectiva, Lacey (1977), va oferir una sèrie de resultats que qüestionaven seriosament el model funcionalista sobre l'adquisició de la cultura professional docent i l'ingrés a l'ensenyament, cosa, òbviament, molt més problemàtica i discontinua que a la clàssica teoria de la socialització.

No obstant això, si exceptuem aquest i altres estudis semblants, fins a finals dels 60 el predomini de l'enfocament funcionalista, emfasitzant-ne la dimensió

estructural-funcional, va reduir els mestres a unes figures secundàries dintre de la investigació sociològica sobre el sistema educatiu. Durant els 70, el ressorgiment de l'interaccionisme i del marxisme comença a qüestionar el model *black box* de l'aula i s'estudia la manera concreta amb què l'escola «processa» els alumnes. Per a alguns investigadors, la desculpabilització de l'alumne es tradueix en el fet de responsabilitzar els mestres («etiquetatge» i «tipificació» són els conceptes clau) del fracàs escolar. Altres autors, al contrari, tendeixen a considerar els docents no com els botxins sinó com les víctimes de l'aparell escolar i desenvolupen teories sobre la desqualificació i proletarització dels treballadors de l'ensenyament sense faltar els que tendeixen a concentrar llur esforç en la denúncia del sexisme i de l'androcentrisme de l'activitat docent. Sols recentment, al llarg de l'última dècada, s'ha anat imposant una nova perspectiva, evolutiva i dialèctica, que tracta d'anar integrant i superant les limitacions dels enfocaments anteriors (Ball i Goodson, 1985). La hipòtesi central del nou enfocament és l'existència d'una interrelació entre els quaranta anys, aproximadament, que dura la trajectòria professional del mestre, les seves pròpies vicissituds biogràfiques i el teló de fons macrosociològic en què desenvolupa la seva activitat. Això, al nostre parer, significa: 1) que els mestres, no solament els alumnes, són persones, i que, per tant, malgrat que són adults, també evolucionen respecte a llurs capacitats, aspiracions o necessitats; 2) que llur socialització ocupacional ha de ser estudiada com un procés continuat de reajustaments, és a dir, com una llarga trajectòria caracteritzada per variacions en els nivells de satisfacció, competència i implicació professional; 3) que aquestes transformacions (o estancaments) depenen més dels avatars concrets de la pròpia experiència docent i de l'evolució de la seva identitat personal que, per exemple, dels motius d'elecció de carrera o la seva formació inicial, i 4) que aquesta «carrera», i també la pròpia biografia, són intel·ligibles solament en el marc de la dinàmica històrica en la qual es desenvolupa l'acció individual.

2. ALGUNES QÜESTIONS PENDENTS

En l'estat actual de la investigació, hi ha un ampli acord sobre l'existència d'estadis o etapes en la trajectòria professional dels mestres i també de la seva interdependència respecte al desenvolupament biogràfic. No obstant això, no hi ha consens pel que fa al nombre d'aquestes etapes (que oscil·len, segons els autors, entre tres i vuit), la denominació i llurs característiques i la seva periodització. Tampoc no hi ha informació suficientment contrastada que expliqui el pes relatiu dels diferents factors (personals, organitzatius, estructurals) en l'evolució, al llarg de la trajectòria ocupacional, de variables com la satisfacció, el compromís o la competència professional.

La importància d'aquest tema, fins al punt que en alguns països europeus les administracions educatives promouen programes de suport als docents directament inspirades en el model del *Life-Span Development*, rau en les seves implicacions a nivell de formació permanent i prevenció del *Burnout* dels mestres⁵. Si les previsions actuals sobre un cert «envelliment» de la força de treball docent es confirmen (a gairebé tota Europa, per raons demogràfiques i econòmiques, la formació inicial dels mestres està reculant en favor de la *inservice education*) també aquí haurem de parar més atenció a aquestes qüestions.

Sabem que a la seva socialització ocupacional, els mestres, com qualsevol altre col·lectiu, utilitzen diferents estratègies adaptatives: interiorització de les normes «oficials», redefinició de la situació i corresponent conflicte amb la institució o, més freqüentment, una submissió aparent (Lacey, 1977: 111 i ss.). També sembla provat que aquestes i altres probables línies d'actuació tendeixen a anar-se consolidant a mesura que avança el cicle vital, donant lloc a un estil pedagògic-funcional idiosincràtic. D'altra banda, la literatura especialitzada (Fuller, 1969; Burke et alii, 1982; Nias, 1985-b; Sikes et alii, 1985...) coincideix a assenyalar que una majoria dels docents inicien la seva trajectòria professional superant una fase inicial de «supervivència», caracteritzada com una etapa d'iniciació, de recerca de seguretat i d'aprenentatge de tècniques de disciplines i maneig de continguts que permetin al mestre de superar una primera autoimatge com a «professional». Encara que, en la caracterització i periodització d'aquesta etapa inicial (sortir-se'n com sigui o deixar l'ofici, o com és usual de llegir a la bibliografia «nedar o ofegar-se»), hi coincideixen la major part dels autors, és a partir d'aquí, en l'elaboració d'un model teòric que expliqui i predigui els canvis i les continuïtats, les etapes i llurs característiques de la «carrera» docent, on comencen a sorgir les discrepàncies.

Tot i admetre la rellevància socialitzadora d'aquesta primera fase d'entrada a l'ofici, és obvi que no tots els mestres, ni tan sols la majoria, resten ancorats en les rutines de supervivència. ¿Quins contextos organitzatius, per exemple, ajuden o dificulten la superació de l'estadi de «supervivència» i obren el camí cap a un creixement professional? Reighart (1984), ha destacat la importància dels primers anys de docència com a configuradors de la reputació del mestre i, en aquest sentit, com a responsables de la seva autoimatge. A mesura que se superin o no les tensions i desafiaments inicials, es pot avançar, amb bastant de probabilitat, el risc d'estancament professional. Per aquest autor, i també

5. Com bé se sap, una alarmant proporció d'ensenyants acaben soffrint la «síndrome del malestar docent», dit altrament, «es cremen» professionalment. Encara que les seves manifestacions, percentatge (entre un... 25 i un 35%, segons les fonts) d'incidència i les seves causes són afers controvertits, la cosa certa és que, al marge dels tòpics, l'exercici professional de l'ensenyament pot generar sentiments d'angoixa, frustració, depressió del «jo», per no parlar dels casos excepcionals de «malaltia mental» permanent. Quant a això, vegueu Baber i Miller, (1982); Esteve (1984); Freedman (1986); Prick i Horst (1986); Cole i Walker (1990).

per a Ball i Goodson, (1985) són, en darrera instància, les condicions organitzatives (i, entre elles, l'ingrés laboral) la variable de més pes a l'hora d'explicar la «carrera» ocupacional dels mestres i, en general, dels treballadors asalariats.

Sikes (Sikes et alii, 1985), tot seguint les teories de Levinson sobre els estadis del cicle vital, estableix una interrelació entre les etapes i crisis del període adult, la identitat personal i el desenvolupament professional. El seu estudi, basat en les històries de vida de 48 mestres de secundària, el porta a establir cinc fases biogràfico-ocupacionals; així, per exemple, relaciona la iniciació professional amb la crisi d'entrada en el món adult o les diferències de gènere a les carreres professionals en funció de la diferent significació que té per a les dones o per als homes la «crisi de la meitat de la vida» (Erikson, 1959; Gould, 1981; Levinson, 1981).

Al marge de la falta de consens sobre el nombre i característiques de les etapes en la «carrera» docent, també perquè hi ha dades insuficients i, fins i tot, contradictòries sobre les variables que condicionen els processos de canvi, hi ha un punt important en el qual tots coincideixen: el caràcter no lineal, no acumulatiu de la «carrera» docent. Davant del tòpic que a més experiència docent més desenvolupament professional i en oposició a l'enfocament tecnocràtic dels administradors que avaluen el desenvolupament professional en termes de rendiment escolar, les investigacions empíriques sobre la «carrera» docent refusen totalment la hipòtesi d'un itinerari biogràfico-professional unidimensional. Ni la «capacitat» docent (si de cas pogués avaluar-se al marge de criteris ideològics), ni la satisfacció, el compromís o l'autoconfiança dels mestres creixen o decreixen conjuntament i lineal, segons seqüències acumulatives al llarg de la «carrera» ocupacional. Per exemple, el mestre «madur», definit per Fuller (1969) com aquell la preocupació del qual es localitza en el rendiment i autoestima de l'alumne en oposició a la preocupació per ell mateix, no és necessàriament el que porta més o menys anys de docència o el que presenta més activitat laboral. Davant l'obsessiva política educativa que equipara la formació permanent amb l'actualització i ampliació dels seus nivells de coneixements acadèmics, no pocs mestres perceben el seu propi desenvolupament professional en termes de canvis a nivell de metodologia docent, de relació amb els alumnes o, senzillament, d'un relaxat equilibri entre la seva activitat laboral i els seus compromisos familiars o personals.

Tocant a aquest aspecte, cal destacar la important investigació realitzada per Huberman i els seus col·laboradors sobre una mostra de 160 mestres de secundària suïssos, en la qual es combinen metodologies quantitatives i qualitatives. A partir d'un model general de la carrera docent centrat en tres grans fases (fase I o d'iniciació, subdividida a la vegada en «començaments fàcils vs. difícils», fase II subdividida en «estabilització vs. posada en qüestió» i fase III

o de resolució («positiva», «negativa» i «experimentació-renovació»), l'anàlisi temàtica dels protocols li permet d'establir una tipologia d'itineraris professionals en què intervien tant factors històrico-contextuals (maig del 68, per exemple), com variables psicogenètiques, més concretament l'edat. D'altra banda, les seves dades recolzen, parcialment, en la hipòtesi d'un gradual *desengagement* al llarg de la «carrera» docent. Segons les respostes a la tècnica del Diferencial Semàntic, els mestres amb més de 12 anys d'experiència (els quals, de mitjana, són per damunt dels 40 anys d'edat) tendeixen a minvar llur activitat i compromís encara que augmentin llurs nocions de serenitat, autoconfiança i eficiència. És com si existís un model compensatori de la dedicació, amb el creixement de l'activitat serena i el sentiment de la capacitat a càrrec d'una pèrdua de la implicació (Huberman, 1988; Huberman, 1989: 311 i ss.) ¿En quina mesura aquesta tendència general vers el replegament obeeix a una seqüència ontogenètica de desenvolupament, condicionada alhora pels canvis fisiològics causats per l'edat, o, al contrari, és la conseqüència dels sentiments de desil·lusió provocats per la frustració dels intents de canvi institucional de la dècada del 70? ¿Poden equiparar-se les condicions socials, econòmiques, polítiques... sota les quals van iniciar llur socialització professional els mestres que avui tenen entre 40 i 50 anys, amb les circumstàncies dels que actualment accedeixen a la docència? ¿Hi ha, al marge de les diferències internacionals, uns universals en la trajectòria ocupacional dels docents europeus? Més concretament, ¿fins a quin punt les dades i els conceptes relatius a la socialització ocupacional dels mestres anglesos, suïssos, holandesos o dels USA són susceptibles d'aplicació en el context espanyol? ¿Quant n'hi ha, d'«institucional» i quan de «personal» a cada «carrera» docent?

Tot això ens remet al tema inicial, és a dir, al problema de la socialització adulta: ¿què canvia i què roman al llarg del cicle vital? ¿Com afecta la nostra identitat personal, la nostra autoimatge professional i a l'inrevés? ¿Hi ha crisis que es poden predir? El nostre «excursus» sobre la «carrera» docent ens evidencia, efectivament, que no solament els nens o els joves estan sotmesos als avatars de l'aprenentatge social, sinó que també els adults canviem o preservem la nostra identitat personal en un constant intercanvi amb les institucions. Fins i tot un itinerari ocupacional tan poca cosa, per a alguns, com el d'un mestre d'escola se'ns revela, en mirar-lo més de prop, molt més complex i discontinu que el que afirmen els tòpics. L'edat cronològica, el gènere i les circumstàncies familiars, el context organitzatiu-institucional i la pròpia dinàmica socio-històrica s'entremesclen fornint unes trajectòries biogràfico-professionals que són, òbviament, idiosincràtiques. Altrament dit, a despit de les seves limitacions i de no poques contradiccions, aquestes investigacions, tant les que es reclamen sociològiques com les que cauen a l'àrea de la psicologia del cicle vital, ens ofereixen un enfocament de la socialització en el qual compten tant els processos

d'homogenització socio-cultural com els de diferenciació personal, el pes de les estructures socials, però també la importància de l'acció humana al llarg del cicle vital.

BIBLIOGRAFIA

- Atkinson, P. y Delamont, S. (1985), «Socialisation into Teaching: the research with lost ist way», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16 (3), pp. 307-322.
- Ball, S.J. y Goodson, I.F. eds. (1985), *Teachers, Lives and Careers*, Londres, The Falmer Press.
- Barber, B.A. y Miller, J. (1982), «Teacher Burn-out: A Psychoeducational Perspective», *Educational Digest*, núm. 64, pp. 23-25.
- Becker, H. (1952), «The career of Chicago public schoolteacher», reproduït a Hammersley, M. y P. Woods, eds. *The Process of Schooling*, Londres, Open University, 1976, pp. 75-81.
- Becker, H. (1968), «El Yo y la socialización adulta», a Torregrosa, J.R. edit. *Teoría e investigación en la Psicología Social actual*, Madrid, I.O.P., 1974, pp. 645-659.
- Burke, P.J. et alii (1983), «Teaching Life-Span Development. An Instrument to Identify Stages of Teacher Growth», Paper mecanografiat, Annual Meeting of AERA, Montreal, abril, 1983.
- Cohen, G. ed. (1987), *Social Change and the Life Course*, Londres, Tavistock.
- Cole M. and S.Walker (1990), *Teaching and Stress*, Buckingham, Open University Press.
- Devereux, G. (1939), «Una teoría sociológica de la esquizofrenia», a Devereux G. *Ensayos de Etnopsiquiatría general*, Barcelona, Barral, 1971, pp. 227-258.
- Erikson, E.H. (1959), *Identity and the Life Cycle: Select Papers*, N. York. International Universities Press.
- Esteve, C. (1973), «Cultura, sociedad y salud mental», en Esteve, C. *Cultura y personalidad*, Barcelona, Redondo, pp. 88-149.
- Esteve, J.M. (1984), *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*, Madrid, Narcea.
- Freedman, S. (1986), «Teachers Burn Out vs Institutional Stress», Comunicación mecanografiada, Westhill International Sociology of Education Conference, Birmingham.
- Fuller, F.F. (1969), «Concerns of Teachers: A developmental Conceptualization», *American Educational Research Journal*, núm. 6, pp. 207-226.
- Giddens, A. (1980), *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Madrid, Alianza Universidad.
- Gould, R.L., «Transformations during Early and Middle Adult Years» en Smelser, N.J. y E.H. Erikson (1981), ob. cit. pp. 213-239.

- Habermas, J. (1986), *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Huberman, M. (1988), «Teacher Careers and School Improvement», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20, núm. 2, pp. 119-132.
- Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants* Nauchatel, Delachaux et Niestl.
- Johson, M. (1983), «Professional Careers and Biographies», en Dingwall, R. y P. Lewis, (eds.) *The Sociology of Professions*, Londres, Mc. Millan, pp. 242-262.
- Lacey, C. (1977), *The Socialisation of Teachers*, Londres. Methuen.
- Levinson, D.J. (1981), «Toward a Conception of the Adult Life Course», en Smelser, N.J. y Erikson, E.H. (1981), ob. cit. pp. 265-290.
- Lortie, D.C. (1977), *School-Teacher: A Sociological Study*, Chicago, Univ. of Chicago Press.
- Mortimer, J.T. (1988), «Work Experience and Psychological Change Through the Life Course» en W. Riley M. (ed.) *Social Structures & Human Lives*, N. York, Sage, pp. 267-284.
- Nias, J. (1985), «A More Distant Drummer: Teacher Development as the Development of self», en Barton, L. y S. Walker, (eds.) *Education and Social Change*, Londres, Croom Helm, pp 3-28.
- Prick, L.G.M. y B. van der Hortst (1988), «Career Development Training for Teachers», paper mecanografiat, XIII Conference of ATEE, Barcelona.
- Reighart, P.A. (1984), «Teacher Development from a Career Development Perspective», Paper mecanografiat, Annual Meeting of AERS, New Orleans.
- Sikes, P. et alii (1985), *Teacher Careers. Crises and Continuities*, Londres, Felner Press.
- Smelser, N.J. y E.H. Erikson, eds. (1981), *Themes of Work and Love in Adulthood*, Cambridge, Harward University Press.