

## Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes\*

IVOR F. GOODSON\*\*

**A**unque durante el siglo pasado se han podido rastrear muestras intermitentes de interés, los estudios sobre las historias de vida de los docentes han sido hasta hace poco un género tristemente dejado en el abandono más completo. Claro está que siempre ha habido excepciones y, en algunas culturas, como es el caso de Japón, una larga tradición de biografías de docentes ha proporcionado datos muy valiosos para los que están metidos en el trabajo con historias de vida. El estado de abandono en el que se encuentra el docente dentro de los estudios sobre educación ha sido resumido de forma convincente por Lortie (1975). Aunque cuando lo expresó eran otras las condiciones económicas y sociales, su juicio sigue vigente:

La enseñanza tiene mucho de prescripción y poco de descripción. Donde más se evidencia este precepto es en el caso de los dos millones de individuos que enseñan en escuelas públicas. Es ampliamente reconocido que las operaciones más importantes de la educación formal tienen lugar donde interactúan profesores y estudiantes [...]. Pero si bien son muchos los libros y los artículos en los que se dice a los docentes cómo deben comportarse, los estudios empíricos sobre el trabajo docente —así como sobre los puntos de vista de quienes hacen funcionar las escuelas— siguen siendo excepcionales.<sup>1</sup>

\* Tomado de I. Goodson (2003) *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies of Education and Teaching*, Open University Press: Buckingham.

\*\* Professor of Education. School of Education & Professional Development, University of East Anglia, Norwich NR4 7TJ Norfolk, Inglaterra, CE: I.Goodson@uea.ac.uk

A principios de los ochenta se llevó a cabo en Saint Hilda, Oxford, un congreso relacionado con el tema de la vida de los docentes al que asistieron algunos de los investigadores más destacados de América y de Europa. En el libro que resultó de dicha conferencia, titulado *Teachers' Lives and Careers (La vida y la carrera de los docentes)*, Stephen Ball e Ivor Goodson (1985) sostenían que la investigación británica sobre los docentes había pasado por una serie de etapas contemporáneas durante los últimos cuarenta años. Al inicio de dicho periodo, en 1960:

Los profesores no eran más que siluetas indistintas en el panorama educativo, por lo general conocidos —o “des-conocidos”— a través de encuestas a gran escala o de análisis históricos de su posición en la sociedad; el concepto clave para abordar la práctica de la enseñanza era la de la función (ibídem:5).

Por lo tanto, durante esa década, en la mayor parte de los estudios se vislumbraba a los profesores como un conjunto definido por estadísticas imprecisas, cuando no eran vistos como individuos definidos por su papel formal, respondiendo de forma mecánica y sin cuestionar a las grandes expectativas creadas por su papel frente al grupo.

Un poco más tarde, a finales de los años sesenta y principios de los setenta, fueron ganando lugar nuevos enfoques capaces de enfrentar las limitaciones de los paradigmas anteriores. Los investigadores especializados en estudios de caso empezaron a analizar detenidamente la enseñanza como un proceso social, centrandose sus investigaciones en la forma en la que los alumnos eran “procesados”.

En primer lugar, los investigadores se interesaron en los alumnos, sobre todo del sexo femenino y provenientes de la clase obrera, que eran los “desamparados” del aula; los profesores, en cambio, eran los “malos de la historia” (ibídem:7).

A principios de los años ochenta asistimos a un nuevo giro en la investigación sobre los docentes, tras el cual se empezó a prestar atención a “las condiciones adversas en las que trabajan los docentes [...] De villanos, los profesores pasaron a ser ‘víctimas’ en general, y en algunos casos incluso ‘víctimas’ del sistema en el que tenían que operar” (ídem).

Esta última caracterización de los profesores dio pie a que se empezara a preguntar “cómo los profesores ven su trabajo y su vida”. En aquel entonces estaba elaborando un documento sobre el posible uso del método de la historia de vida para llevar a cabo estudios sobre los docentes. En 1981 afirmaba que los investigadores no habían aún tomado conciencia de la complejidad del docente como agente activo del desarrollo de su propia historia. Los investigadores, si bien habían dejado de ver en el docente un número más en las estadísticas, una nota histórica a pie de página o el poseedor de una función bien definida que no plantea problema alguno, seguían tratando a los profesores como categorías intercambiables que no cambiaban bajo ninguna circunstancia y para los cuales el tiempo parecía no pasar. Se necesitaban urgentemente nuevos métodos para abordar el problema:

La búsqueda de datos personales y biográficos podría desafiar rápidamente el presupuesto de intercambiabilidad. Del mismo modo, seguir la vida del docente en su evolución cronológica —durante toda su carrera y a través de distintas generaciones— puede ayudar a combatir la falsa idea previa de su intemporalidad. *Si trabajamos con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente*. La escasez de nuestro conocimiento en esta área es una muestra clara de los límites de nuestra imaginación sociológica. El investigador que estudia historias de vida trabaja según su propio punto de vista, en el que se enfatiza el valor de la “historia personal” de los individuos (Goodson, 1981:69).

Pero aunque la vida y la carrera de los docentes empezaron a gozar de una aceptación cada vez mayor en la comunidad de la investigación educativa llegaron, por desgracia, cambios políticos y económicos con intereses completamente opuestos, revirtiendo, por lo menos durante un tiempo, ese movimiento hacia una mayor relevancia del estudio de las historias de vida. La aplicación de pautas de control político y administrativo sobre los docentes se generalizó e intensificó entre los años ochenta y el principio del presente milenio. En términos de poder y de presencia en el campo, esto representa en muchos sentidos un “regreso a las tinieblas” para los profesores que se enfrentan a las nuevas directrices curriculares (en algunos países como Nueva Zelanda y Reino Unido, estamos frente a la operación de un currículo nacional

todo incluido); la necesidad de evaluación y de cierta toma de responsabilidad para los docentes; y un diluvio de nuevos edictos que contienen nuevas políticas y nuevas pautas para la administración de escuelas.

En la introducción de su artículo “The teacher research movement: A decade later” (“El movimiento de investigación docente: diez años después”), Cochran-Smith y Lytle retratan el ambiente educativo de estándares y rendición de cuenta. Afirman que los movimientos de estandarización “quitan relevancia a la construcción de un conocimiento local en y por la comunidad escolar, así como al papel del docente como persona capaz de tomar decisiones y como agente del cambio” (Cochran-Smith y Lytle 1999:22). Un enfoque particular acerca de la “práctica” y del “saber práctico” acompaña estos cambios en las directrices de la administración educativa. Se trata, evidentemente, de movimientos que tienden a restar importancia a la mediación de los profesores, al mismo tiempo de que desvían la atención de los investigadores del interés hacia la vida de los profesores.

### **Nuevos rumbos en el estudio de la vida y el desempeño profesional en la enseñanza**

A pesar de las constantes embestidas contra la mediación de los docentes, investigadores especializados en investigación cualitativa publicaron recientemente una serie de nuevos estudios que sugieren caminos innovadores e interesantes para llegar a la meta de entender el *conocimiento personal* del docente (véanse Kridel, 1998; Denzin y Lincoln, 2000; Goodson y Sikes, 2001; Roberts, 2002). El hecho de agregar el aspecto persona a esta formulación es un factor positivo que hace alusión a la importancia de las perspectivas biográfica y personal.

Otras tradiciones se han centrado en la reflexión del practicante, en el docente como investigador de su propia práctica y en enfoques fenomenológicos hacia la práctica. En ese tipo de trabajos, experiencias personales se mezclan irrevocablemente con la práctica. Es como si el profesor *fuera* su propia práctica. El enfoque del docente como investigador plantea ciertos problemas. Poner el énfasis sobre el hecho

de que el profesor se vuelve investigador de su propia práctica parece liberar al investigador académico de cualquier tipo de responsabilidad en este proceso. En mi opinión, éstos tienen la responsabilidad principal, aunque muchas veces insuficientemente reconocida, de respaldar y apoyar a los docentes investigadores.

De allí el desarrollo de nuevas tradiciones que se oponen a la idea de que el interés principal del docente como investigador estriba en la práctica. Para los docentes educadores, se entiende la naturaleza imprescindible de este enfoque pero, partir de perspectivas más amplias podrían dar mejores resultados, no sólo por lo que respecta a la comprensión cabal del fenómeno, sino también porque se puede traducir en cambios en el saber práctico, en las políticas públicas y en interpretaciones teóricas de mucho mayor alcance.

El problema al centrar la atención exclusivamente en el conocimiento personal y práctico es que existe el riesgo de que se rompan los vínculos entre éste y el conocimiento teórico y contextual. El saber de los docentes sólo estará al cien por ciento eficiente en el plano social y político si los nuevos enfoques de los que hablábamos logran vincularse con historias más generales relacionadas con el cambio social y la globalización. Como bien afirmaba Hargreaves, el reto para la investigación educativa de la posmodernidad consiste en:

Vincular las narraciones locales de los estudiantes, docentes y padres dentro de su propia escuela con las imágenes que caracterizan las narrativas más amplias de los cambios educativos y sociales que tienen lugar “allí afuera”, más allá de las paredes del aula, de tal forma que incluso desde allí afectan directamente su propia vida (Hargreaves, 1999: 34).

El trabajo diario de los docentes se construye política y socialmente. Los parámetros, biográficos o políticos, de lo que constituye la práctica, se extraen de una amplia gama de posibilidades. De hecho, reducir el planteamiento a la “práctica como tal” es hacer del objeto investigado una víctima de las circunstancias históricas y, particularmente, de las fuerzas políticas. En muchos sentidos, hablar de las “fuerzas del mercado”, como lo hacen varios políticos, tiene como

efecto convertir la práctica docente en una entrega rutinizada y trivializada de contenidos preempacados. Aceptar dichas definiciones y centrarse exclusivamente en ese tipo de “práctica” equivale a aceptar esta ideología.

Si nos centramos en la práctica, en sentido estricto, hacemos que la iniciativa para las decisiones relativas a la agenda de la investigación se quede en manos de los políticos y burócratas. Se logrará una investigación mucho más autónoma y crítica si la comunidad investigadora insiste en un enfoque más amplio, más contextual. Lo que necesitamos es rebasar los límites impuestos por los “fundamentalistas de la práctica” (Goodson, 1995a: 145); pero vemos al mismo tiempo que también pueden resultar peligrosos algunos discursos más “amigables” que han intentado apoyar la investigación docente.

Las nuevas tradiciones que se dan a la tarea de ampliar el planteamiento inicial del trabajo con docentes van desde la historia de vida y los estudios biográficos (Goodson, 1981, 1992, 1995b; Goodson y Walker, 1991; Tierney, 1998, 2000; Roberts, 2002), hasta la biografía colaborativa (Butt *et al.*, 1992; Fine, 1994), pasando por el conocimiento profesional y micro-político de los docentes (Russell y Munby, 1992; Goodson y Cole, 1993; Goodson y Hargreaves, 1996) y un amplio abanico de trabajos de corte feministas innovadores e interesantes (Acker, 1989, 1994; Smith, 1990; Dehli, 1994; Munro, 1998). En este trabajo intentaremos ampliar el enfoque hacia la educación y el desarrollo de los profesores incluyendo los factores sociales y políticos, lo contextual y lo colectivo.

Una de las mayores aspiraciones del estudio de historias de vida es ampliar el enfoque del trabajo con los docentes; para ello, métodos como la investigación docente y la investigación por medio de acciones podrían funcionar como puntos de partida valiosos, pero esto implica extender el centro de interés inmediato a la práctica y a cada aula específica. El estudio con historia de vida es cualitativo por excelencia. La obra pionera de Thomas y Znaniecki (1918-1920) y otros defensores de la escuela de Chicago en los años veinte y treinta forman parte de este legado cualitativo. Investigaciones posteriores, y en particular las de Dollard (1949) y Klockars (1975) han seguido con

esta tradición estadounidense. En el Reino Unido, el trabajo de Paul Thompson (1988) y el empleo que hace de las historias de vida para indagar el proceso de envejecimiento ha contribuido a rehabilitar y a seguir desarrollando esta tradición de estudio (Thompson *et al.*, 1991), así como Ken Plummer (2001).

También se han publicado muchos trabajos sobre la educación y el desarrollo de los docentes. Los libros de Sikes *et al.* (1985) y Goodson y Sikes (2001) ayudan a entender mejor el funcionamiento de la carrera magisterial. Asimismo, el estudio *Teachers' Lives and Careers (La vida y la carrera de los docentes)* (Ball y Goodson, 1985) es un comentario contextual valioso para entender los grandes cambios globales que afectan la vida y la labor de los docentes; del mismo modo, las investigaciones recientes de Hargreaves se centran en las dimensiones emocionales de la enseñanza (1998, 2001). Sandra Acker, por su parte, ilustra los problemas de índole genérica relacionados con las vidas y las carreras de los docentes (Acker 1989, 1999).

Martin Law (1990) ha publicado artículos convincentes sobre las biografías en los que explica cómo el trabajo de los docentes se ha reestructurado rápidamente en Inglaterra y Gales. Bullough, por su parte, ha empezado a tratar el tema de cómo uno se convierte en docente (Bullough, 1989, 1998; Bullough *et al.*, 1991). Michael Huberman (1993) le da un matiz social y psicológico a las historias de vida de los docentes; en su última publicación ofrece una nueva percepción metodológica que alumbra bajo nueva luz el campo de estudio.

Del mismo modo, Susan Robertson (1994, 1996, 1997) se ha dado a la tarea de analizar la labor de los docentes en el contexto económico que siguió la época de auge propiciada por John Ford. En su opinión, un profesionalismo completamente nuevo ha reconstruido y reemplazado el de los docentes.

Tal reestructuración del campo de estudio relacionado con la vida y el trabajo pone de manifiesto los límites de los métodos que se centran en los entornos prácticos y personales y se limitan a historias y a modos narrativos. Las reminiscencias personales y prácticas de los profesores,

así como sus comentarios, están directamente vinculados con su labor y su práctica diaria. De tal modo que dicha información, en el nuevo campo descrito por Lawn y Robertson, estará relacionada principalmente con trabajos en los que la capacidad de juicio moral y profesional desempeña un papel más o menos importante. Al centrarse en lo personal y lo práctico se fomenta la producción —por parte de los docentes— de información y de historias; y preocupados, por eso, dejan pasar su oportunidad de hablar de otros modos, otra gente, otros tiempos y otras maneras de ser maestro.

Limitarse a enfocar los métodos de investigación en lo personal y lo práctico equivaldría, por lo tanto, a un acto de renuncia metodológica al derecho de hablar de cuestiones relacionadas con la construcción social y política. Si sólo hablan en ese tono de los asuntos personales y prácticos, los investigadores pierden una posibilidad de expresar su opinión al momento de hablar. En efecto, la opinión que ha sido alentada y que se ha ganado un espacio en el dominio público, en el ámbito de lo personal y práctico, es la voz de la competencia técnica, la del practicante en el aula, las de los trabajadores cuya labor ha sido reestructurada y reconstruida.

La intención al emplear métodos relacionados con la historia de vida para estudiar la vida y el trabajo de los docentes en un contexto social más amplio consiste claramente en desarrollar, en colaboración, nuevas perspectivas bien fundamentadas para la construcción social de la enseñanza. De ese modo, las historias de la acción de los docentes pueden reconectarse con las “historias del contexto”. De allí que las de los profesores, más que celebrar pasivamente la reconstrucción permanente de la enseñanza, podrán servir para desarrollar interpretaciones de la construcción social y política. Se trata de un desplazamiento del simple comentario a la conciencia de lo que *representa* o *podría representar* para la cognición o, para emplear las palabras de Shotter, de una voluntad de ordenar lo “imaginario” con base en el modelo aclarador de lo racional (Shotter, 1993:199).

Los estudios de historia de vida que la analizan como construcción social ofrecen un excelente punto de observación para la indagación de los movimientos contemporáneos destinados a reestructurar y



modificar la enseñanza. Butt y otros han hablado de una “crisis de la reforma”, cuando vemos que muchas de las iniciativas de reestructuración y de reforma dependen de prescripciones que se importan tal cual a las aulas, aunque fueron desarrolladas en otro lugar completamente distinto por autoridades políticas. Estas pautas de intervención se desarrollan a partir de un modo particular de considerar al docente, punto de vista que los estudios de corte práctico tienden a confirmar:

Durante toda su vida, los profesores se han visto confrontados con ciertos estereotipos negativos —el maestro como robot, demonio, ángel, bola de nervios— que les fueron impuestos por la cultura estadounidense. Las descripciones de la enseñanza como una “profesión floja y sin estructura, de carrera, mal pagada, con aumentos salariales que no toman en cuenta los méritos” han ido de la mano con representaciones de la enseñanza como “un gran punto muerto” donde “resulta que el ciclo escolar anual instala a los docentes en un ciclo profesional semi-letárgico y repetitivo”.

Dentro de la comunidad educativa, la imagen de los profesores como profesionales a medias que carecen de control y de autonomía sobre su propio trabajo y como personas que no contribuyen a la creación de conocimientos ha permeado, e incluso se podría decir que ha petrificado, toda la empresa educativa. Los investigadores han sacado al maestro de su entorno profesional, el aula, lo han llenado de efectos insidiosos (Hawthorne, novedad; Rosenthal, aureola), han fragmentado las aptitudes que conforman en su conjunto la unidad de intención y de acción presente en toda práctica docente (Butt *et al.*, 1992: 55).

De algún modo, la crisis de la reforma es más bien una crisis de optimismo prescriptivo, una fe ciega en el hecho de que lo que se dicta desde la cúpula política y que se escuda tras pruebas de responsabilidad y eficiencia tendrá consecuencias reales en la práctica. Pero los datos que desafiarán estas simplificaciones, datos que se encuentran profundamente arraigados en la vida y el trabajo de los profesores, tendrán que buscarse mucho más allá de las perspectivas “prácticas” comunes para desarrollar una contracultura que rebasa los límites del comentario, basada en la vida y el trabajo cotidianos del docente, del estudiante y de la escuela.

### **El (los) valor (es) de los estudios sobre vida y trabajo**

Una de las plusvalías que respalda a los estudios sobre el trabajo y la vida de los docentes es que ese tipo de trabajos hace más visible y, por lo tanto más útil, la visión que tienen los docentes sobre su propia actividad. En muchas de las transformaciones y reformas educativas que se están dando actualmente de manera muy rápida en todo el mundo, el punto de vista de los docentes suele, por desgracia, estar ausente. Las investigaciones que tienen como interés principal el estudio del trabajo y de la vida de los profesores funcionan, por lo tanto, como un poderoso antídoto para este “olvido” voluntario. Al centrarse en el trabajo y en las historias de los docentes, se puede obtener un amplio abanico de opiniones acerca de nuevas posibilidades para reformar, reestructurar y repensar la enseñanza. No es raro que las nuevas prescripciones y los cambios educativos que se legislan vayan a contrapelo de la historia y del entorno de trabajo y de vida de los profesores. Si se dejan a un lado estos puntos de vista de los docentes, lo más probable es que se genere una nueva crisis para el cambio y la reforma. En efecto, si los profesores no se toman en consideración para las nuevas iniciativas, el lugar central que ocupan en el proceso reaccionará en contra de la esencia misma de las reformas.

Un excelente ejemplo de lo anterior se puede encontrar en el estudio publicado por Casey en 1992. Su trabajo ilustra cómo el estudio de las vidas de los docentes puede ayudar a entender los problemas prácticos de la reforma: en este caso, el problema de la “deserción de los docentes”. Muestra cómo cierto cuadro de presupuestos que se dan por sentados se ha apoderado de las definiciones habituales de la amortización de puestos docentes. Estas definiciones se basan en soluciones de corte empresarial, lo que se ve confirmado por la presencia en el discurso académico de frases que provienen del ámbito de la administración de empresas, como “la deserción de los docentes”, la “oferta y demanda” o la “rotación del personal”.

El enfoque administrativo deja a un lado el problema de la deserción de los docentes. Casey muestra cómo en la mayor parte de los estudios anteriores este problema ha sido analizado, generalmente, con base en estadísticas sin mirar a las personas, y que la información ha sido

sacada de fuentes como las secretarías de educación pública o los archivos oficiales, regionales o por encuestas ideadas y dirigidas por los investigadores. Como lo señala Casey, estas estrategias suelen, por desgracia, ir de la mano con la mancuerna poder/saber, tal y como la ven las élites administrativas y burocráticas del sistema educativo. Casey sostiene que:

La configuración particular de las inclusiones y omisiones que se ha conformado en ese tipo de investigaciones determina, en gran medida, los resultados que éstas arrojan. Al omitir sistemáticamente dar cuenta de las opiniones de los profesores normales y corrientes, la bibliografía sobre la carrera de los educadores los silencia. Metodológicamente, esto significa que, incluso cuando se trata de una investigación previa sobre un asunto en el que la toma de decisiones es de suma importancia, los investigadores suelen hacer conjeturas sobre las motivaciones de los docentes o, en el mejor de los casos, entrevistarlos con base en un conjunto de preguntas de opción múltiple. Teóricamente, lo que se obtiene es una visión meramente instrumental de ellos, en la que se ven reducidos al estatuto de objetos que pueden ser manipulados para propósitos específicos. Políticamente, los resultados consisten en políticas educativas elaboradas con base en sistemas de recompensa y castigo, muy convenientes para las instituciones, en vez de construirse en congruencia con los deseos de los docentes de darle un sentido a su vida (Casey, 1992:88).

La crucial importancia de los testimonios acerca de la vida y el trabajo de los docentes estriba en el hecho de que ponen al descubierto la superficialidad, por no decir la falta de precisión, de la visión empresarial y prescriptiva sobre el cambio escolar. Otra ventaja de estos estudios es que ofrecen nuevas perspectivas sobre la socialización del docente. Una creencia bien arraigada en la mayor parte de lo que se ha escrito sobre la socialización del docente ha llevado a definir su periodo de formación antes de su contratación y las primeras etapas de su adiestramiento en el aula como el momento en el que se condensan las principales influencias formativas de socialización que tienen repercusión en sus modos de enseñar. Sin embargo, existe en la investigación una tradición alterna que proviene del estudio sobre

la vida y el trabajo, en la que se pone de manifiesto que el progreso de socialización es mucho más complejo. Varios estudios de los años sesenta a la fecha se han centrado en las experiencias de los docentes como alumnos: sí, la propia experiencia del docente como alumno. En su estudio titulado *Schoolteacher (El maestro)* (1975), Dan Lortie se refirió a este periodo en el que el futuro profesor estudiaba como un “aprendizaje por medio de la observación” en el que internaliza muchos papeles posibles para el futuro. La socialización del docente, según esta tradición, se da por medio de la observación y la internalización de modelos de enseñanza. Lortie los llama “modelos latentes” y sostiene que no se implantan sino que se activan durante el periodo de formación puesto que, a menudo, “fueron conservados de manera latente durante el periodo intermedio”.

Para llevar a cabo esta definición alternativa de la socialización de los docentes se requiere un trabajo de historia de vida mucho más profundo, que permita descubrir las pautas de socialización durante todo su trabajo y su vida en la enseñanza. Las historias permiten, así, avances sustanciales en la perspectiva de género. Ese tipo de indagación ha sido llevada a cabo con resultados interesantes por parte de investigadoras feministas como Sandra Acker (1989, 1994, 1999), Sue Middleton (1992, 1993, 1997) y Munro (1998). Estos y otros trabajos de corte feminista, ofrecen nuevas perspectivas fundamentales que abren el horizonte para estudiar la enseñanza como una profesión, genéricamente marcada. Margaret Nelson, por ejemplo, se ha dado a la tarea de reconstruir las experiencias de mujeres docentes en Vermont a principios del siglo XX. Y observa al respecto:

Numerosos estudios han mostrado que existe una brecha entre lo que podemos descubrir si confiamos exclusivamente en los datos que se publicaron acerca de un acontecimiento histórico particular y lo que encontraremos si preguntamos a los participantes que atestiguaron en persona dichos acontecimientos. Esta brecha crece aún más si estudiamos la historia de algunas mujeres, por la naturaleza privada de la mayor parte de esas vidas (Nelson, 1992:168).

Por lo general, los estudios de historia de vida contribuyen a la producción de una variedad más amplia de conocimientos profesio-

nales enfocados hacia el ámbito docente. Para llevar los estudios educativos en esa dirección se requiere primero, una revolución de mayor alcance, así como una reconceptualización de los paradigmas existentes para la investigación educativa. Sin embargo, los trabajos que vemos surgir de una gran variedad de géneros —desde los apuntes diarios en los que los docentes anotan sus vivencias hasta las reflexiones que llevan a cabo por medio del trabajo con el saber práctico y profesional, así como los nuevos estudios realizados por practicantes que reflexionan sobre su propia labor o investigadores que se basan en acciones— conforman una base sólida para ese modo reconceptualizado de la investigación educativa. En ese sentido, esos nuevos estudios de historia de vida hacen hincapié en el hecho de que entender los alcances de la mediación de los docentes es una parte esencial de la investigación educativa, parte que hemos ignorado por nuestra cuenta y riesgo.

### **Estudiar la vida y la carrera de los docentes**

Este tiempo presente es un momento difícil y, de algún modo, peligroso para promover el estudio de la vida y el trabajo de los docentes. En efecto, estos trabajos puede ser un gran aliado para mejorar nuestro conocimiento pero, al mismo tiempo, se puede prestar con una gran facilidad al uso incorrecto que ciertas fuerzas —partidarias de la reestructuración de la enseñanza— quieran hacer de ellos. A favor aduciremos la creencia de que, al construir nuestro conocimiento a partir de las perspectivas de los docentes, podemos cuestionar de forma útil la experiencia y la reforma de la enseñanza. El profesor es un agente fundamental en cualquiera de las vertientes de la enseñanza, y la renuncia cabal a su punto de vista es uno de los elementos más preocupantes de gran parte de los cambios y reformas actuales. De allí que el estudio de la vida y el trabajo del docente se plantee como un medio para reequilibrar la balanza.

Al contrario, como argumento en contra se yergue el potencial abuso que pueden hacer de él los que manejan e intentan reestructurar la enseñanza. La comprensión y, por lo tanto, la posible vigilancia de la vida y el trabajo de los docentes podría ser extremadamente útil para

definir y promover reformas que son, en muchos sentidos, anti-éticas desde el punto de vista de los docentes. Por ejemplo, algunas de las nuevas series de pruebas y de mecanismos de rendición de cuentas pueden ser vistas en esa óptica. Así, el hecho de saber más sobre su vida y su trabajo e integrar esos elementos en las reformas puede ser considerado como el desarrollo de una nueva relación de “pertenencia” para el docente o, en términos menos sutiles, como “estrategias de desarrollo profesional o de recursos humanos”. El nuevo discurso de sensibilidad hacia las identidades del docente, como el comunicador de las intenciones de otras personas, forma parte de la comercialización y de la co-modificación de las profesiones.

Estas dos caras que presenta el estudio de las vidas de los docentes nos obligan a reflexionar, con la debida cautela, acerca de los procedimientos y las directrices relacionados con la apertura al público de la información (o, al contrario, con el anonimato) que se asocian con ese tipo de trabajo. Por mi parte, pienso que estas cuestiones de ética y de pertenencia de los datos ocupan *siempre* un lugar central en el trabajo con historias de vida y con perspectivas personales. Si bien es cierto que la época actual experimenta una sensibilidad extrema al respecto, no podemos perder de vista que los datos personales siempre pueden ser empleados de forma incorrecta por los intereses políticos y administrativos, por lo cual podemos afirmar que se trata de un asunto a la vez intemporal y contemporáneo.

Gran parte de los trabajos posmodernos y feministas han reflexionado con gran profundidad sobre esos problemas y han empezado a buscar modos útiles para seguir adelante. Sin embargo, cabe destacar el hecho de que el aspecto “colonizador” de cualquier tipo de trabajo con la vida de los docentes no se limita a elementos administrativos y políticos, sino que alcanza también nuestro trabajo como investigadores. Como dijimos anteriormente, esto ha llevado a la realización de algunos estudios sobre el conocimiento personal y práctico del docente en los que el investigador se encierra en su papel de “escriba”, tomando nota de forma fiel y exacta de lo que dice el profesor y reduciendo al mínimo sus propios comentarios. Mientras no perdamos de vista los peligros que encierra una mayor presencia del investigador, es importante buscar una interpretación temática y contextual de los datos persona-

les que se obtienen del estudio de las historias de vida y trabajo de los docentes.

En otros capítulos se definen algunos de esos temas y conceptos que pueden parecer demasiado lógicos, incluso excesivamente lineales para algunas posturas posmodernas. Se puede pensar, por ejemplo, que presentan un deseo de “clausura y coherencia” demasiado preciso para lo desigual y disperso que resultan ser los aspectos de la vida presentes en la enseñanza.

Aunque encontramos sin duda algunos aspectos de “clausura”, entiéndase de “encierro en categorías herméticas”, en la forma en la que se llevan a cabo los informes y las representaciones de la vida y el trabajo de los docentes, no es éste el sitio principal en el que se cierra el campo de estudio. Aunque muchos de los académicos, incluyéndonos, queremos creer en el carácter central de nuestro trabajo, ninguna vida de docente está sujeta a cualquier nivel de “clausura”, en gran parte porque tiene lugar en uno de los espacios políticos y sociales más marcados por los acontecimientos históricos. Cada vez más, como hemos visto, las escuelas se tienen que subordinar a una serie de normas gubernamentales, edictos, pruebas, currícula, evaluaciones y rendición de cuentas. Es justamente en ese ámbito donde se vigilan y controlan los espacios para la mediación de los docentes; justamente ahí donde la voluntad de “clausura” es más evidente y tiene que ser controlada con el mayor cuidado.

Al mismo tiempo, tomando en cuenta esa circunscripción histórica, nos encontramos ante la imposibilidad de seguir los últimos avances de la moda en investigación para ver a los docentes como poseedores de personalidades múltiples y dispares que flotan libremente, sujetos a cambios y flujos constantes. Tal visión de las posibilidades de la mediación ignoran los espacios y las trayectorias, socializadas y definidas, de la vida y el trabajo y, al centrar nuestro estudio en este escenario institucional estrechamente vigilado, la intención, lejos de buscar la “clausura” académica, estriba en crear espacios fundamentales para la reflexión y el comentario. El trabajo tiene como propósito desarrollar nuestras estrategias para que los profesores analicen y reflexionen sobre la influencia de su vida y su trabajo en la docencia,

de modo tal que se logre una respuesta más profunda y convincente al mundo socialmente construido de la enseñanza.

Después de analizar un amplio abanico de estudios sobre historias de vida y de trabajo de los docentes, hice una lista de algunos de los enfoques conceptuales para ese tipo de trabajos (Goodson, 1991).

*Las experiencias de vida y los antecedentes* son, obviamente, ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado hasta el que invertimos nuestro “yo” en el modo de enseñar, nuestra experiencia y antecedentes son, por lo tanto, los que configuran nuestra práctica.

Una de las características más comunes en los informes que hacen los docentes sobre sus antecedentes es la presencia de un profesor favorito que influyó considerablemente en ellos como jóvenes alumnos. A menudo cuentan que “era esa persona la que me hizo elegir la docencia”; “fue sentado en su clase cuando supe por primera vez que quería ser maestro”. En resumen, este tipo de personas ofrecen un “modelo a imitar”, y lo más seguro es que también influyan en la visión subsiguiente de lo que es bueno pedagógicamente y, posiblemente, en la elección de la materia de especialización.

Pero otros muchos ingredientes formativos son importantes para la vida y la práctica docentes. El haberse criado en una familia de clase obrera, por ejemplo, proporciona perspectivas muy valiosas cuando se enseña a alumnos que provienen del mismo entorno social. Me tocó una vez observar a un profesor que provenía de una familia de trabajadores mientras daba clase a un grupo de alumnos de secundaria del barrio obrero londinense de East End. Empleaba el dialecto *cockney* típico de esa zona y esa afinidad con el entorno era uno de los elementos fundamentales de su éxito como docente. En mi entrevista, mencioné esa afinidad y me contestó que era “porque era de por acá, ¿o no?”<sup>2</sup> Los antecedentes y la experiencia vital fueron uno de los aspectos más importantes de su práctica, pero también hubiera sido así en el caso de un profesor oriundo de una familia de clase media enseñando a niños de familias obreras o de quienes provienen de familias de clase trabajadora con niños de clase media. Los anteceden-



tes representan, sin duda, uno de los elementos más relevantes en la dinámica de la práctica (véase Lortie, 1975; Munro, 1998).

Por supuesto, mientras que la clase de la que uno proviene es sólo uno de los aspectos, a los que hay siempre que añadir el sexo, los orígenes étnicos y otros aspectos más generales, los antecedentes de los docentes y las experiencias vitales son idiosincrásicos y únicos y, por ello, es de suma importancia explorarlos en su complejidad cabal. El tratamiento de las cuestiones de género ha sido a menudo histórica y socialmente inadecuado (Sikes *et al.*, 1985). Afortunadamente, un conjunto cada vez más importante de trabajos intentan remediar ese error (Smith, 1990; Casey, 1992; Middleton, 1992; Nelson, 1992).

También el *estilo de vida* del docente, tanto en la escuela como fuera de ella —sus identidades y culturas latentes— tiene cierta influencia en su visión sobre la enseñanza y en su práctica. El trabajo de Becker y Geer (1971) sobre las identidades y las culturas latentes ofrece una base teórica valiosa. El estilo de vida es, por supuesto, muchas veces un elemento característico en algunos grupos: así, trabajar con la generación de profesores formados en los años sesenta sería muy útil para un estudio sobre profesionales que se incorporaron al ámbito educativo con un compromiso particular hacia la educación como vehículo para el cambio y la justicia sociales. En un estudio de caso sobre un profesor en el que el estilo de vida era nuestro interés principal, Walker y yo afirmábamos:

Las relaciones entre la cultura joven y el movimiento de reforma curricular de los años sesenta son mucho más complejas que lo que pensábamos inicialmente. Según Ron Fisher, existe un vínculo innegable, pues él se identifica profundamente con la cultura joven y siente que eso es muy importante para su manera de enseñar. Pero a pesar de su atracción por la música rock y el estilo de vida de los adolescentes, la escuela es su mayor compromiso en la vida, casi en contra de su propio sentido de la orientación. Para Ron, participar en el cambio es mucho más que un involucramiento técnico, pues afecta facetas significativas de su identidad personal. Esto plantea preguntas para el desarrollador de currícula: ¿qué aspecto tendría un proyecto si tuviera como propósito transformar a los docentes en

vez de cambiar el currículo? ¿Cómo se podría elaborar un proyecto capaz de apelar al docente como persona más que al docente como educador? ¿Cuáles serían los efectos y las consecuencias de la puesta en práctica de un proyecto como éste? (Goodson y Walker, 1991: 45).

Me parece que esto es una clara muestra de cómo el trabajo que se está llevando a cabo en esta área empieza a hacer cada vez más necesaria una reconceptualización de los modelos de desarrollo docentes. Nuestro punto de partida se desplaza, en resumen, del profesor como practicante hacia él como persona.

El *ciclo de vida* es otro aspecto relevante. Se trata de una característica única de la docencia. En efecto, el profesor suele enfrentarse con cohortes “eternas”. Esto incrementa aún más la importancia del ciclo de vida en las percepciones y las prácticas.

El centrarse en el *ciclo de vida* generará nuevas perspectivas hacia muchos de los elementos que hacen única la docencia. En efecto, una naturaleza tan única podría parecer un punto de partida evidente para la reflexión sobre el mundo del profesor. Pero es tan divergente la mirada que suelen arrojar nuestros paradigmas de investigación que es muy poco lo que se ha hecho en este campo (véase Huberman, 1993).

Afortunadamente, algunos trabajos producidos en otras áreas ofrecen un marco de referencia valioso al respecto. Algunos de los libros algo populistas de Gail Sheehy como *Passages (Travesías)* (1976), *Pathfinders (Exploradores)* (1981) y *New Passages (Nuevas travesías)* (1995) son, a mi parecer, de gran importancia, así como el trabajo de investigación realizado por Levinson (1979) en el que se basan algunas de las publicaciones de Sheehy. Su trabajo, aunque lamentablemente centrado exclusivamente en la parte masculina de la población, ofrece algunas ideas muy enriquecedoras acerca de cómo nuestros puntos de vista, en etapas particulares de nuestras vidas, influyen de forma crucial en nuestro desempeño profesional (para la vida de las mujeres, véase el trabajo publicado después por Levinson y Levinson, 1996).

Tomemos, por ejemplo, el estudio de caso de John Barnes, un biólogo que trabajaba en la universidad. Levinson escribe acerca de un “sueño”

de Barnes en el que se ve como un investigador de primera categoría ganador de premios importantes:

El sueño de Barnes se volvió más apremiante cuando se acercó a los cuarenta años. Creía en aquel entonces que la mayor parte del trabajo creativo en la ciencia ya se había hecho. Una conversación que tuvo en aquella época con un amigo de toda la vida le dejó un recuerdo duradero. Aquel hombre, ya mayor, le confesó que había aceptado su fracaso en la empresa de volverse una “estrella” en el mundo de las leyes y que estaba satisfecho con ser un abogado fiscal competente y respetado. Había llegado a la conclusión de que estrellato no siempre rima con buena vida y de que estaba conforme con la idea de ser “el segundo”. Pero en ese momento Barnes no estaba aún listo para revisar a la baja sus propias ambiciones. En vez de eso, decidió abandonar la cátedra y dedicarse exclusivamente a sus investigaciones.

Abandonó la enseñanza cuando estaba por cumplir cuarenta y un años, y su proyecto entró en su fase final. Estaba viviendo un momento crucial, la culminación de años de esfuerzos constantes. Durante algunos meses, numerosas distracciones se sucedieron, acrecentando el suspenso. Tuvo a su primer hijo, y la misma semana recibió la oferta de una prestigiosa cátedra en Yale. Halagado y emocionado a la vez, sintió que ésa era “su última oportunidad para una oferta tan importante”. Pero al final Barnes rechazó la oferta. Pensó que no podía dar un giro tan importante en esa etapa de su trabajo. Además, sus vínculos con la familia y los amigos, y el amor que sentían por el lugar donde vivían, eran ahora mucho más importantes para él y para su esposa Ann. Ella dijo: “el prestigio casi lo atrapó, pero ahora ambos estamos felices donde nos quedamos” (Levinson 1979: 267).

Esta cita muestra, creo, cómo sólo se puede llegar a una comprensión cabal de las definiciones de nuestra ubicación profesional y de las orientaciones que toma nuestra carrera por medio de un estudio sobre la vida de las personas. Estos estudios y las pautas de desarrollo profesional deben tomar en cuenta la dimensión personal.

Asimismo, las distintas *etapas* y *decisiones profesionales* merecen una investigación aparte. Trabajar con la vida y la carrera de los docentes exige que se preste atención a los talleres y cursos por medio de los cuales se logra el desarrollo profesional. En Inglaterra, la Universidad Abierta (*Open University*) ha optado por poner nuestro libro *Teachers' Lives and Careers* (*La vida y la carrera de los docentes*) (Ball y Goodson, 1985) como uno de sus manuales. Esto es una señal tenue, pero sin duda sintomática, de los cambios importantes que se están dando en la reorganización de las materias de formación profesional, la cual parece centrarse más en la perspectiva de la carrera de los docentes.

Además de la selección de estudios profesionales que ofrecíamos en *La vida y la carrera de los docentes*, toda una serie de investigaciones comienza a examinar este aspecto por lo general olvidado de la vida profesional. Los trabajos de Sikes *et al.*, (1985) y de Goodson y Sikes (2001) ofrecen nuevas perspectivas valiosas para entender cómo los docentes construyen y perciben su carrera en la enseñanza. Trabajos más recientes sobre el estilo de vida de las mujeres, que complementan los estudios sobre las etapas de la vida de los hombres, ofrecen una excelente base para el desarrollo de nuevos trabajos en esta área (véase Levinson y Levinson, 1996; Middleton, 1997).

Además, la investigación sobre las carreras de los docentes sirve para señalar que existen *acontecimientos críticos* en la vida de ellos y, más particularmente, en su trabajo, que pueden afectar de manera crucial su percepción y su práctica. Sin duda alguna, los estudios que se han emprendido sobre los “profesores principiantes” ha puesto de relieve la importancia de algunos acontecimientos en la configuración de los estilos y prácticas de los mismos (véase, al respecto, Lorti, 1975).

Otra forma de analizar los acontecimientos críticos en las vidas de los docentes puede ser confrontando temas importantes, contextualizándolos en una perspectiva vital completa. El trabajo reciente de David Tripp (1994) ofrece una serie de ejemplos pertinentes de estudios de acontecimientos críticos. Kathleen Casey también ha empleado las “narrativas de historias de vida” para entender el fenómeno de la deserción de los docentes y, más particularmente, de las profesoras que son a la vez mujeres y activistas (Casey, 1988, 1992; Casey y Apple,

1989). Su trabajo es extremadamente esclarecedor para el estudio de este fenómeno, al cual sólo se le presta hoy una atención superficial y carente de sentido crítico; esto resulta incomprensible si tomamos en cuenta el problema de la escasez de personal docente. Sin embargo, entre los países más afectados por la falta de profesores son muy pocos los que se han preocupado por financiar un estudio serio acerca de la vida de los docentes, con el cual se podría ampliar nuestra comprensión del fenómeno de la deserción. Insisto sobre el hecho de que sólo un enfoque sistemático como éste permitiría una comprensión más profunda, y ello cobra una relevancia particular en este momento en el que nuevas iniciativas, como las que propone el Partido Laborista en el Reino Unido, buscan reincorporar en el gremio a los profesores de más de cincuenta años.

Asimismo, entre muchos otros temas importantes relacionados con el trabajo de los docentes, la cuestión del estrés y del desgaste debería también, en mi opinión, estudiarse con base en las perspectivas que ofrece el estudio de las historias de vida además de temas como la docencia eficaz o los problemas que plantean las innovaciones con mayor demanda y las nuevas iniciativas de corte empresarial. Este enfoque puede aportar mucho sobre todo para el estudio de las condiciones en las que trabajan los docentes.

El estudio de la vida de los docentes también nos permitiría observar mejor al individuo en relación con su contexto histórico; al poner de manifiesto la intersección entre su historia y la de la sociedad, y ver bajo una nueva luz el abanico de elecciones, contingencias y opciones que se abren para el individuo. *Las "historias de vida" de las escuelas, de los sujetos y de la profesión docente* nos ofrecerían una base contextual muy importante al respecto. Por ello, si empezamos concentrándonos en las vidas de los docentes podremos redefinir, desde su planteamiento inicial, nuestros estudios sobre la enseñanza (Goodson, 1991; Goodson y Sikes, 2001).

Si bien estos enfoques propuestos no son exhaustivos, sirven para indicar cuán sustanciales podrían ser las nuevas perspectivas ofrecidas por esos trabajos. Como hemos visto, la realización de estos trabajos no está exenta de peligros en un momento en el que la reestructuración

se da de forma rápida, pero renunciar a esos enfoques sería más peligroso aún. Los puntos de vista de los docentes sobre el cambio son fundamentales y es de vital importancia para nuestra comprensión de la transformación actual de la enseñanza, que desarrollemos la capacidad de entendimiento longitudinal sobre cómo la práctica de los docentes se transforma bajo la influencia de los cambios que vivimos actualmente.

La misma importancia reviste el hecho de que nos demos cuenta de la relación tan estrecha que existe entre, por un lado, las creencias y la misión personal del docente y, por el otro, los esfuerzos dirigidos hacia la reforma. En efecto, las reformas que ignoran esos temas están destinadas a no ser éxitos rotundos, sino fracasos muy caros.

### Notas

- <sup>1</sup> Para no entorpecer la lectura, opté por traducir todas las citas extraídas de originales en inglés (nota de la traductora).
- <sup>2</sup> En el original se transcribe fonéticamente el dialecto *cockney*: “coz I come from round ‘ere don’t I?”

### Bibliografía

- Acker, S. (ed.) (1989). *Teachers, Gender and Careers*, Londres: Falmer Press.
- Acker, S. (1994). *Gendered Experience*, Buckingham: Open University Press.
- Acker, S. (1999). *The Realities of Teachers’ Work*, Londres: Cassell.
- Ball, S. y I. Goodson (eds.) (1985). *Teachers’ Lives and Careers*, Londres: Falmer Press.
- Becker, H. y B. Geer (1971.). “Latent culture: A note on the theory of latent social roles”, en B. Cosin *et al.* (eds.) *School and Society: A Sociological Reader*, pp. 56-60, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bullough, R. (1989). *First Year Teacher: A Case Stud*, Nueva York: Teachers College Press.

Bullough, R. (1998). "Musings on life writing: biography and case study in teacher education", en C. Kridel (ed.) *Writing Educational Biography: Explorations in Qualitative Research*, Nueva York: Garland, pp. 19-32.

Bullough, R.; G. Knowles y N. Crow (1991). *Emerging as a Teacher*, Londres: Routledge.

Butt, R.; D. Raymond; G. McCue y L. Yamagishi (1992). "Collaborative autobiography and the teacher's voice", en I. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge, pp. 51-98.

Casey, K. (1988). *Teacher as author: Life history narratives of contemporary women teachers working for social change*, tesis doctoral, University of Wisconsin.

Casey, K. (1992). "Why do progressive women activists leave teaching? Theory, methodology and politics in life-history research", en I. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge, pp. 187-208.

Casey, K. y M. Apple (1989). "Gender and the conditions of teachers' work: The development of understanding in America", en S. Acker (ed.) *Teachers, Gender and Careers*, Londres: Falmer Press, pp. 171-186.

Cochran-Smith, M. y S. Lytle (1999). "The teacher research movement: A decade later", en *Educational Researcher*, 28(7): 15-25.

Dehli, K. (1994). "Subject to the new global economy: Power and positioning in Ontario labour market policy formation", en R. Priegert Coulter y I. Goodson (eds.) *Rethinking Vocationalism: Whose work/life is it?*, Toronto: Our Schools/Ourselves, pp. 113-141.

Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*, 2a ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dollard, J. (1949). *Criteria for the Life History*, Magnolia, MA: Peter Smith.

Fine, M. (1994). "Working the hyphens: Reinventing self and others in qualitative research", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Londres: Sage, pp. 70-82.

Goodson, I. (1981). "Life histories and the study of schooling", en *Interchange*, 11(4): 62-76.

Goodson, I. (1991). "Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development", en *Cambridge Journal of Education*, 21(1): 35-45.

Goodson, I. (ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge.

Goodson, I. (1995a). "Education as a practical matter: Some issues and concerns", en *Cambridge Journal of Education*, 25(2): 137-48.

Goodson, I. (1995b). "Teachers' life histories and studies of curriculum and schooling", en I. Goodson (ed.) *The Making of Curriculum: Collected Essays*, 2da. edición, Londres: Falmer Press, pp. 71-92.

Goodson, I. y A. Cole (1993). "Exploring the teacher's professional knowledge", en D. McLaughlin y B. Tierney (eds.) *Naming Silenced Lives*, Londres: Routledge, pp. 71-94.

Goodson, I. y A. Hargreaves (eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*, Londres: Falmer Press.

Goodson, I. y P. Sikes (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*, Buckingham: Open University Press.

Goodson, I. y R. Walker (1991). *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*, Londres: Falmer Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Nueva York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1998). "The emotional practice of teaching", en *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 835-854.

Hargreaves, A. (1999). "Schooling in the new Millennium: Educational research for the post-modern age", en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(3): 333-355.

Hargreaves, A. (2001). "The emotional geographies of teaching", en *Teachers' College Record*, 103(6): 1056-1080.

Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*, trad. J. Neufeld. Londres: Cassell.

Huberman, M., C. Thompson y S. Weiland (1997). "Perspectives on the teaching career", en B. Biddle, T. Good, I. Goodson (eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching 1*: 11-78, Londres: Kluwer.

Klockars, C. (1975). *The Professional Fence*, Londres: Tavistock.

Kridel, C. (ed.) (1998). *Writing Educational Biography: Explorations in Qualitative Research*, Nueva York: Garland.



- Lawn, M. (1990). "From responsibility to competency: A new context for curriculum studies in England and Wales", en *Journal of Curriculum Studies*, 22(4): 388-392.
- Levinson, D. (1979). *The Seasons of a Man's Life*, Nueva York: Ballantine Books.
- Levinson, D. y Levinson, J. (1996). *The Seasons of a Woman's Life*, Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago: University of Chicago Press.
- Middleton, S. (1992). "Developing a radical pedagogy: Autobiography of a New Zealand sociologist of women's education", en I. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge, pp. 18-50.
- Middleton, S. (1993). *Educating Feminists: Life Histories and Pedagogy*, Nueva York: Teachers College Press/Londres: Sage.
- Middleton, S. (1997). *Disciplining Sexuality: Foucault Life Histories and Education*, Nueva York: Teachers College Press.
- Munro, P. (1998). *Subject to Fiction: Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Buckingham: Open University Press.
- Nelson, M. (1992). "Using oral histories to reconstruct the experiences of women teachers in Vermont, 1900-50", en I. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge, pp. 167-186.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: An Invitation to a Critical Humanism*, 2a ed., Londres: Sage.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*, Buckingham: Open University Press.
- Robertson, S. (1994). "An exploratory analysis of post-Fordism and teachers' labour", en J. Kenway (ed.) *Economising Education: Post-Fordist Directions*, Geelong: Deakin University Press, pp. 105-152.
- Robertson, S. (1996). "Teachers' work, restructuring and post-Fordism: Constructing the new professionalism", en I. Goodson y A. Hargreaves (eds.) *Teachers' Professional Lives*, Londres: Falmer Press, pp. 28-55.
- Robertson, S. (1997). "Restructuring teachers' labor: 'Troubling' post-Fordism", en B. Biddle, T. Good e I. Goodson (eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*, 1: 621-670, Londres: Kluwer.

Russell, T. y H. Munby (1992). *Teachers and Teaching from Classroom to Reflection*, Londres: Falmer Press.

Sheehy, G. (1976). *Passages: Predictable Crises in Adult Life*, Nueva York: Dutton.

Sheehy, G. (1981). *Pathfinders: How to Achieve Happiness by Conquering Life's Crises*, Londres: Sidgwick & Jackson.

Sheehy, G. (1995). *New Passages: Mapping Your Life Across Time*, Toronto: Random House.

Shotter, J. (1993). *Cultural Politics of Everyday Life: Social Constructionism, Rhetoric and Knowing of the Third Kind*, Toronto: University of Toronto Press.

Sikes, P.; L. Measor y P. Woods (1985). *Teachers' Careers: Crises and Continuities*, Londres: Falmer Press.

Smith, D. (1990). *Conceptual Practices of Power: A Feminist Sociology of Knowledge*, Toronto: University of Toronto Press.

Thomas, W. y F. Znaniecki (1918-1920). *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago: University of Chicago Press.

Thompson, P. (1988). *The Voices of the Past: Oral History*, 2a ed., Oxford: Oxford University Press.

Thompson, P., C. Itzin y M. Abendstern (1991). *I Don't Feel Old: The Experience of Later Life*, 2a ed., Oxford: Oxford University Press.

Tierney, W. (1998). "Life history's history: Subjects foretold", en *Qualitative Inquiry*, 4(1): 49-70.

Tierney, W. (2000). "Undaunted courage: Life history and the postmodern challenge", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, 2a ed., pp. 537-554, Thousand Oaks, CA: Sage.

Tripp, D. (1994). "Teachers' lives, critical incidents, and professional practice", en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(1): 65-76.

*Traducción:* Laurette Godinas