

## QUIERO SER MAESTRO O ¿EXISTE ALGUNA DIFICULTAD? UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA SOBRE UN FUTURO MAESTRO

Víctor Amar, [victor.amar@uca.es](mailto:victor.amar@uca.es)

Universidade de Cádiz, Espanha (UCA)

**RESUMO:** Se analisa e se relata a experiência que vive um estudante homossexual que quer ser professor, mostrando seus temores de que o ridicularizem ou questionem sua orientação afetivo-sexual quando for atuar como professor. Além da preocupação de que seus familiares possam duvidar da sua competência profissional como docente. Para esse estudante, a narrativa se centra no que fazer metodológico e as entrevistas são as ferramentas para ressaltar a necessidade da aceitação da diversidade e da convivência na sala de aula. Um relato ético que dignifica esse aluno que defende sua identidade gay e sugere não a violência e não aos qualificativos pejorativos. Por fim, propõe a necessidade da criação de materiais didáticos, bem como a necessidade da formação e a importância da participação da família para superar essa situação.

**Palavras-chave:** Homossexualidade. Professor. Narrativa. Diversidade

## DO I WANT TO BE A TEACHER OR IS THERE ANY DIFFICULTY? NARRATIVE RESEARCH ON A FUTURE TEACHER

**ABSTRACT:** The teacher training is one of the objects of research comes mobilizing research in education, having been extended and deepened since the issue of LDB 9394/96. On educational mode of professional education, this thread is still embryonic, educational demands of front Federal Institutes distributed throughout the country. So, in this article, the result of the research carried out, discussed the formation teaching in the practice of the profession, Professional education and training of unlicensed teachers who take teaching activities in these Institutions of Higher Education. Discuss the teaching having as subject unlicensed teachers who act, pointing out the gaps still faced by teachers in order to contribute to an institutional policy, devoted to in-service training, these professionals.

**Keywords:** Teacher Education. Professional Education. Federal Institutes.

“El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin)

### Introducción a un hecho narrado

Desprenderse de la piel de docente cuando se tiene delante a un alumno, cuesta. Máxime cuando el alumno en cuestión al que haremos referencia es de la asignatura que se está impartiendo y aún no se ha calificado. Despegarse de la tez de investigador ante una persona sensible no es lo más fácil que pueda suceder pues, ante la sensibilidad y las emociones que nos retienen atentos, dejamos de ser el que pregunta por aquel que escucha atentamente (Goetz y LeCompte, 1998). Alejarse de lo transmitido en una entrevista es muy complicado especialmente cuando frente a uno está un ser humano que dice sin ningún tipo de acritud que, tras un silencio de unos 20 segundos con la mirada perdida y los ojos vidriosos embargado por la emoción: “temo, no sé, temo que se me niegue”.

Investigar no es solo, en este caso, averiguar; se trata de un ejercicio complicado y arduo de conocer para mejorar; probablemente, tal como lo insinúa (Goodson, 2010) a modo de espacio para la reflexión, sentir y aprender. Y, para ello, nos valdremos su relato; el cual le pertenece.

Investigar no ha de ser la única acción que incentiva esta labor de ponerse junto a una persona en varias sesiones, tras lecturas y horas de reflexión; ya que con la investigación narrativa se entablan relaciones de intercambio, además en esta ocasión, de emotividad, pues las palabras de sus narraciones golpeaban nuestra epidermis de investigador y por nuestros poros se filtra una mirada que languidecía y que se siente mejor contando su experiencia de vida, pues compartiéndola con los demás desea que de este modo, ojalá, los otros no lo padeciesen como él la padeció. En este contexto, el discente habla y argumenta su experiencia de vida, además de explicar el por qué quiere ser maestro.

Con todo, estamos ante un ejercicio complicado: no por la temática sino por las personas que lo irán a protagonizar, pues a éstos les ponemos cara y corazón. Reconoce públicamente su homosexualidad. Participante del colectivo (FELGTB, Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de España), además se muestra sensible con la educación y, sobre todo, es consciente de lo que ello significa y puede llegar a significar. A través de la narrativa, nos abre los ojos ante una realidad que la escuela no pueda mirar para el otro lado, pues un maestro, un futuro maestro, incluso en su caso una vez que ya ha realizado prácticas en la escuela, aún teme. Y el temor es el verdadero parón de muchas personas y, sin embargo, puede llegar a ser acicate de buenas iniciativas. Él teme por el alumnado, por sus compañeros de profesión y, asimismo, por los familiares de esos niños. Temor que puede llegar a traducirse en tristeza pues hay quien piense que es “mariquita” (en la voz de nuestro informante) además de hacerse eco de toda la carga peyorativa que conlleva el término.

Una investigación con tintes emotivos y personales. Una manera de acercarnos a una vocación-profesión. En este sentido, valdrían las palabras del profesor emérito de la Universidad de Cádiz, José Antonio Hernández Guerrero (2015: 29-42), quien insinúa la importancia de la presencia de las ciencias humanas en las ciencias sociales, y viceversa. E, igualmente, nosotros señalamos la necesidad de una reivindicación de la ética profesional en la cultura escolar, inspirada en el respeto e impulsando la dignidad humana; para que lo afirmado por el informante tan solo sea una anécdota de un maestro novel. O sea, fruto de las inquietudes del que comienza esta profesión, y llevado por la poca experiencia práctica, generándole sus propias sospechas, máxime en una sociedad compleja (Imbernon, 2017). Pero imaginen que todo esto, más que sospechas infundadas, sea o pueda llegar a ser, una realidad que roce la pesadilla. Con

todo, estimamos oportuno definir el concepto de cultura escolar a través del pensamiento de Pérez Gómez (2005: 165):

El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula.

Y, en esta ocasión, todo por ser homosexual y no ocultarse. Pese a que sostiene que mantiene su pareja fija, algo que pertenece a su feudo íntimo y personal, y que no hace alarde público de su orientación afectivo-sexual. No obstante, teme de reacciones que le puedan hacer daño y que otros lo malinterpreten. Ser maestro es un gesto de generosidad, por enseñar... desde el respeto... Con vocación de servicio y, por consiguiente, de querer contribuir a transformar el mundo en algo mejor. Es decir, querer ser maestro no puede llegar a ser o convertirse, de ninguna de las maneras, en una pesadilla, un horror, o bien una pesadumbre.

### **Para hablar del método**

La opción metodológica que hemos elegido es la narrativa. Y ¿por qué la narrativa? Pues, por la sencilla razón, que es una manera de conocer y mejorar; de dar a comprender. A partir del diálogo tenemos la opción de acceder al conocimiento y explicar lo que sucede, sin obviarse las ideas y emociones que emanan del discurso relatado. Una elección inspirada en las intenciones que se desprenden de la entrevista a Antonio Bolívar (2010: 204) sobre este particular, haciendo hincapié que se trata de:

Una metodología “hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas,

afectivas y de acción. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social.

A todas luces, estamos ante un ejercicio donde la voz se comparte y la verdad emana a tenor de la vivencia vital experimentada. Un aprendizaje de vida narrado que, sin género de dudas, nos invita a seguir reflexionando sobre el ser humano y todo lo que concierne e incumbe, máxime cuando quiere ser maestro de primaria.

### **Sobre los informantes y las entrevistas**

Para nosotros investigar es indagar. Es decir, realizar una inmersión, mirar a los ojos y escuchar la voz callada y que se silencia... pero que ahora se articula con calidad, empoderándose. Y la primera pregunta que nos formulamos es ¿cómo hemos de empezar una entrevista con una persona a quien el temor lo aterroriza? A modo de un gesto que lo dignifica, y sin pudor rasgas sus vestiduras, para afirma que no quiero acercarse mucho a los niños pues pueden advertir que soy gay y “me pueden malinterpretar los padres”. Estamos ante un futuro maestro que quiere que a las personas se les aprecien por el valor que ellas atesoran y no por su inclinación u orientación afectivo-sexual. Es un ser humano que sueña con una realidad del mañana más justa y, además, dice que si encontrara a un niño tal como lo fue él, cuando pequeño, que lo que nunca haría sería “victimizarlo, o que los demás sintieran pena de él”.

Es un ejercicio compartido con las voces del informante, su pareja y un profesor universitario. Una polifonía de voces que no cantan a capela, pues suenan con un sinnúmero de instrumentos, pero, nuestra preocupación se centra en otras voces que puedan llegar a desafinar y, por ello, suscribimos el

pensamiento de Rivas (2009: 29), para contribuir a la justicia profesional que esta vocación precisa:

Me interesa comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de la transformada na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p.15).

Ambos entrevistados son alumnos de la facultad de educación y están en el grado de educación primaria. Mientras que el otro participante en la investigación es un veterano profesor quien apostilla sobre la diversidad en el aula, no solamente entre el alumnado sino, también, con el profesorado. Las entrevistas con los dos estudiantes, un total de seis, fueron establecidas en sesiones continuas que duraban horas, debido a la sinceridad de las exposiciones y lo interesante de las opiniones; mientras que con el profesor fueron tres. La mayoría de ellas fueron grabadas, pero otras tantas conformaban parte de conversaciones que servirían para entender ciertas particularidades que luego irían a explicar el contexto y proceder. Unas entrevistas no estructuradas y abiertas al diálogo, apenas cerradas y sí pensadas para dar juego y establecer un código de respeto entre los interlocutores. Según señala Alonso (2007: 228) la entrevista “es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental”.

### **Sobre el método y las intenciones**

Asimismo, el método es el camino, la ruta a seguir, el itinerario abierto para indagar. Y, en este sentido, nuestra investigación narrativa no pretende demostrar, en todo caso, mostrar y comprender.

Si el método es una posible ruta,

hablamos del trazado en nuestro discurrir. En primer lugar, nos seduce la idea de transgredir la exactitud empírica de lo que hemos de investigar y, con ello, compartir otras voces autorizadas que poseen su valor (Harding y Wood, 2009, pp. 441-453), tal vez, alejadas de la razón académica e, incluso, omitidas por las verdades investigadas. Y, en segundo lugar, despreocupado del rigor de lo narrado, lo que nos interesa es su subjetividad y llegar a extraer una visión enriquecida tras un dilatado ejercicio de observación y reflexión, de interpretación y reescritura. Es poder cuestionar lo absoluto (como lo necesario) o lo obtuso (sinónimo del adjetivo rudo o necio). O sea, lo dominante se diluye ante el antónimo de obtuso por lo que lo consideramos útil e interesante, pues son sujetos que aman la profesión de maestro y, por tanto, no los consideramos epistemológicos subordinados (Rolin, 2009, pp. 218-226). Luego se suceden un sinnúmero de opciones particulares que hacen de la narrativa una posibilidad que se abre a la entrevista, el hecho de comprender y la necesidad de interpretar.

El conocer es una actividad que nos acerca a la comprensión y requiere un gran esfuerzo, además de nutrirse con diferentes puntos de vista. No se conoce determinado aspecto educativo o social con una mirada única. No vale con la validación hecha algoritmo o porcentajes, hace falta una interpretación que sostenga la labor de investigar cualitativamente. Esta investigación se centra en dos apartados: a) no es transferible pues es particular y b) forma parte del saber y sentir dado por la conversación. Por ello, esta propuesta metodológica se inspira en la intención de conocer y dar a conocer un hecho: el deseo de ser maestro. Además, la interpretación es un quehacer analítico en pro de dar a comprender. En vez de medir se explica una situación a partir del punto de vista de los informantes y los comentarios de investigadores con reconocido prestigio, además de la intención del autor de la investigación, que dejan abierto el texto para que el lector la vuelva a interpretar, dándole el matiz propio del que lee una obra abierta (Canales,

2014).

Igualmente, interpretar posee una acepción de explicar, buscando el sentido a ese algo, sin obviar que puede ser entendido de diferentes maneras. Interpretar lo concebimos como una manera de concebir, ordenar y expresar a los demás determinados significados. Con todo, con esta opción metodológica cualitativa-narrativa lo que se pretende es invitar simbólicamente a pasear por el conocimiento, siempre y cuando el conocimiento sea la comprensión de unos hechos narrados, evidenciados por la subjetividad. Y a partir de ello desarrollar capacidad para analizar y, de este modo, crecer en sensibilidad.

Una metodología que invita a caminar por el conocimiento serenamente, inspirada en las voces que generosamente se comparten. El propósito es el de asomarnos a las evidencias y completar el saber con fuentes bibliográficas y hemerográficas, así como con interpretaciones que guiarán el hecho de analizar y comprender para, insistimos, mejorar en esto que estamos considerando la educación, la escuela y el aula.

### **Sobre el valor de la palabra y la escucha**

Definitivamente, la palabra y la escucha activa serán los referentes que dirijan esta investigación de corte narrativo (SCHUMACHER; MCMILLANY, 2005; VASILACHIS, 2009; DÍAZ BARRIGA; LUNA, 2014), donde la palabra se comparte y el resultado no se hace esperar, pues emana de la sensibilidad del informante que se interpreta en aras de una secuencia narrativa, la cual nos lo tomamos como un pretexto para dialogar y, sobre todo, como un acicate para el análisis y comprensión de unos hechos narrados con y sobre este futuro maestro. No cabe señalar si es en primera persona del singular o del plural, sea prioritaria la voz del informante o la polifonía a tres voces. Estamos ante un hecho complejo e inspirado en el respeto más absoluto a una investigación que, tal vez, no tenga como

finalidad el establecimiento de unas diligencias pertinentes para el descubrir de algo sino que está concebida como un ejercicio compartido para profundizar, para indagar sobre aquello que consideramos (nuestro des)conocimiento o (in)sensibilidad y ante esta pública impericia compartimos la palabra para ganar en conocimiento y contribuir a esta realidad narrada. En este sentido, necesitamos de la recreación del otro, a quien pertenece el parecer y, con ello, trotar a lomos de la palabra que interpretaremos no como una exclusiva acción sino como un efecto: el de comprender y dar a comprender, para mejorar.

Se trata de una *forma ideológica* de entender lo cualitativo, y de reunirse ante el *enemigo* cuantitativo. Nosotros somos, dirían *los cualitativos* que practican esta *ideología*, los que no hacemos esto y esto otro (por ejemplo, no consideramos a las personas como objetos -de investigación-, no verificamos hipótesis que no sirven para nada, no utilizamos instrumentos estandarizados que solo reproducen un modelo preeminente de entender la realidad, no estamos al servicio del estado o de las grandes multinacionales, no consideramos la realidad como única y observable, no, no y no... (TÓJAR, 2006: 142)

En este sentido, abogamos por un mínimo de lucidez ante la singularidad de los hechos narrados, donde se erige como hacedor el respeto a lo transmitido por las voces en esta investigación. Incentivamos, tras el conocer los hechos narrados, una actuación holística para reequilibrar posibles excesos sin distinción ni estigmas por ser o sentir de determinada manera.

Con todo, hemos expresado nuestro ideario de actuación y contexto, a modo de simbólico camino o metodología a seguir. Con una intención: la de contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, a un mundo más justo, en el amplio sentido del término justo; es decir, obrando a tenor de justicia y razón pero, también, en torno a las necesidades de la diversidad y el sentir de las personas

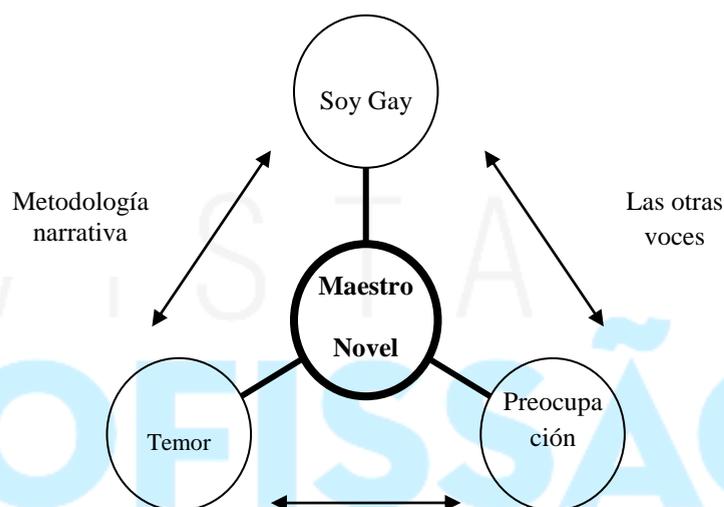
## En busca de resultados

A partir del presente diagrama establecemos el punto de arranque sobre los resultados de la investigación centrada sobre un chico que quiere ser maestro.

- A priori tenemos un dato, pues él no lo oculto: es gay.
- Contamos con la introducción de dos ideas que consideramos imprescindibles

para iniciarnos en la lectura del artículo en esta parte, como es: a) “temor” y b) “que se me niegue”.

- Además de un parecer que dirige el pensar, sentir y actuar de este futuro docente que se centra sobre el que: “me pueden malinterpretar los padres”.
- Por último, contamos con las voces de otras dos personas, también, vinculadas a la docencia y una propuesta de análisis metodológico de inspiración narrativa



“que me pueden malinterpretar los padres”

Fuente: elaboración propia

Nuestro ejercicio interpretativo estará centrado en tres personas. Las identificaremos, en el caso de los estudiantes de magisterio, como el informante con gafas y sin gafas; el otro sería el profesor (universitario). El informante con gafas, que será el que tiene la voz prioritaria, sueña con ser maestro y quiere serlo tras una experiencia en su adolescencia como voluntario en una granja escuela, aunque tenía la intención de convertirse algún día en ingeniero informático, tal vez, llevado por la fascinación por los ordenadores. Igualmente, sentía una profunda atracción por la imagen, sea fija o en movimiento. También le gusta la pintura y estar con la gente, además de la costura. Se considera una persona muy “multidisciplinar”. Lo que había sido una experiencia veraniega se fue

consolidando hasta la actualidad, pues continúa colaborando con la granja escuela, aunque ya no como voluntariado sino como personal contratado. Con aquella experiencia, que inició siendo cuasi lúdica, descubrió que le empezaba a seducir el magisterio más que “estar todo el día delante de un ordenador”. Experimentó en primera persona que los niños se divertían junto a él, se “enteraban de contenidos y estaban aprendiendo de la naturaleza” y, sobre todo, “les estaba enseñando algo que no aprendían en el colegio”. Y ello provocó que en su cabeza “hiciera clic y me cuestioné por qué no poder entrar yo en un aula y poder llevar esto a cabo, con mi punto de vista, e intentar empezar a cambiar la escuela”.

El informante habla que detecta que

existen carencias en cuanto a la formación del alumnado de primaria y que en la escuela existe una formación muy académica, pero para vivir y convivir necesitan aprender otros contenidos, incluso, algo más emocional, más relacionado con la naturaleza, a través de los cuentos, la fotografía o la pintura. Con su propuesta educativa dice que el alumnado quedaba “como embobado, pues estaba desacostumbrado a lo que yo hacía o le proponía”. La percepción que tuvo de su experiencia en la granja escuela le sirvió como acicate para dar el paso y matricularse, no en la facultad de ciencias de la educación, sino en un módulo superior de educación infantil. Una vez terminó este proceso formativo, decidió dar el siguiente paso, ahora con la educación primaria, matriculándose en la Universidad. Dice que “infantil me gustó, pues tiene una parte muy humana y cercana, pero quería seguir sabiendo más sobre esta profesión”. Y de ahí su descubrimiento de la vocación-profesión de maestro y su formación inicial en la facultad.

Es curioso como antes de la secuencia profesional, el informante experimenta todo un recorrido vocacional que se remonta a sus 14 o 15 años. Descubre el magisterio pese a que tenga que abandonar su primera opción de informático. Una vez empieza a trabajar con los niños en la granja escuela, repite la experiencia y, poco a poco, descubre su verdadera vocación profesional, reafirmando hasta la actualidad. Además de, según señala, no se arrepiente de su decisión. Quiere ser maestro para:

“quizás, cambiar algo de la sociedad. Para aportar algo, para ser alguien que diga: a lo largo de mi vida han pasado por delante de mí muchas personas y les he aportado algo. He intentado hacerle ver cosas que, a lo mejor, otro docente, no lo hubiese conseguido”.

El don romántico del maestro transformador está en su epidermis (CARDONA, 2013; LÓPEZ, 2014). Se le nota en el entusiasmo de su hablar. La intención por contribuir a una escuela mejor se evidencia en la

expresión “he aportado algo” (que la repite en dos ocasiones). Ese algo puede que sean contenidos, pero también un punto de vista sensible ante la vida, pues el maestro debe saber persuadir para educar y en ese concepto de “cosas” entraría desde emociones hasta valores, desde contenidos puramente curriculares a los ocultos.

Tenemos una sensación contradictoria al hablar del *currículum*, pues sentimos, por un lado, la necesidad de simplificar para hacernos entender, lo cual nos convierte en divulgadores. Desde ese sentido afirmamos que el currículum es algo obvio que está ahí, llámesele como se quiera. Es lo que un alumno o alumna estudian. Por otro lado, cuando se comienza a desvelar su origen, sus implicaciones y a los agentes que implica, los aspectos que condiciona y los que por él son condicionados, nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada (GIMENO, 2010: 21).

Pero en este periplo formativo, la soledad se apodera del estudiante. Llegándose a cuestionar si “le está mereciendo la pena”. Es una sensación normal que comparte con su pareja que, insistimos, estudia lo mismo que él y en su mismo curso y aula; éste es nuestro informante sin gafas. Sin abandonar al informante principal, afirma “que, a veces, uno tiene la sensación de que no está llegando, pues la idea inicial de la profesión entra en conflicto con la madurez que uno va adquiriendo en la vida”. Ambos futuros maestros vienen a coincidir en que las “cosas están cambiando y, en ocasiones, no son como uno se las imaginaba”. Sendos estudiantes de magisterio ven su paso por la facultad con cierta reticencia, pues es cierto y así lo señalan que “nos ha dado cierta madurez y capacidad de trabajo pero no me ha aportado grandes cosas”. En este sentido el informante con gafas afirma que “no he salido más formado de como entré. Es decir, me he formado en aspectos formales, sea la didáctica, como programar, realizar unas propuestas de actividades, desarrollar recursos, pero me falta

formación humana y de las ciencias sociales”. A lo que contrapuntea el alumno sin gafas considerando la relevancia que tiene hoy en día el currículo globalizado, para dar respuesta a los tiempos que corren. Sin género de dudas, ambos vienen a coincidir en la “formación académica” pero que no se ha producido un cambio que ellos llaman “interno”. En términos generales, el paso por la facultad de educación no ha supuesto un antes y un después, aunque puntualmente hayan madurado, pero han sido iniciativas concretas incentivadas por determinadas asignaturas que les invitan a pensar o reflexionar. De este modo, estamos evidenciando su paso por la facultad.

Y es curioso que ambos informantes echan en falta el matiz *humanista* en una carrera como la de magisterio. Es más el alumno con gafas hace hincapié en cuestiones relacionadas con la vida, inclusive en “las posibilidades de que ésta esté presente en el currículum y la necesidad de ser feliz. Y veo imprescindible que el alumnado mantenga una buena relación en el colegio y considero la importancia de la familia en este proceso”. Esta visión humanizada de la educación se potencia a partir de su modo de ser, pues también desde la escuela se ha de trabajar con más rigor e, igualmente, con enfoques y metodologías acertadas para admitir la diversidad.

En este caso, la diversidad no solo es motórica, intelectual o sensitiva, también vinculada a las consideraciones afectivas. Una diversidad que se ha de hablar en el seno del aula se ha de dar a comprender. De lo contrario, podríamos perpetuar una generación que después, de que no sepan analizar la vida y no se le haya enseñado a convivir en armonía, no sea respetuosa y que no crezcan como personas. En este sentido, el futuro maestro con gafas afirma “yo he tenido miedo de ser maestro por ser gay” y la respuesta sale de su boca con un “porque me he imaginado en una clase y que los alumnos puedan descubrir mi identidad, mi orientación, y que eso se podría comunicar, o llegar a la familia, y no sé en qué medida la familia podría responder”... Pero aún la preocupación se ciñe y

continúa sobre el discente con gafas suscribiendo que:

“aún le tengo miedo a eso. Sigo temiendo que un día pase algo que, por ejemplo, algún alumno descubra mi vida personal y que llegue a la familia y que ésta pueda actuar de determinada manera. Temo, no sé, que se me niegue en este mi trabajo, pues la sociedad sigue siendo homofóbica”.

A partir de este momento, estamos entrando en un apartado de planteamientos sobre la profesión... Y ante la pregunta al futuro maestro sin gafas si hay perjuicios en la sociedad, su respuesta no se hace esperar: es afirmativa. Y a renglón seguido exponemos lo que apunta el futuro maestro con gafas: “Si un mariquita le va a dar clases a mi hijo, mi hijo puede acabar en esa línea”. La sexualidad del ser humano es una parte más de la persona, pero no es necesariamente decisivo. El maestro sin gafas habla de que “por ser así, tú debes seguir determinado camino”; algo que, obviamente, no debe determinar. La normalidad pasa, según el profesor universitario, “por admitir a las personas tal como son, lo normal es sonreírle a la persona porque es persona y lo normal sería dejarle trabajar con normalidad”. El debate sobre lo normal o la normalidad se abre y el profesor sostiene que lo normal es que:

“el respeto, el cariño no es patrimonio de un hombre y una mujer, es patrimonio de los seres humanos. Prefiero ver a dos hombres de la mano, antes que golpeándose. Hemos de diferenciar entre la persona pública-profesional y la persona en su intimidad-privada. Y en esta segunda, no debemos entrar a valorarla, ya sea el niño o el adulto. El concepto que debemos barajar es el del más absoluto respeto a las personas. Ser homosexual o heterosexual en la clase, como maestro, lo único que te puede garantizar el éxito educativo es que sea buena persona; es decir, un buen docente”.

A lo que apostilla el futuro maestro sin gafas “lo que haga en tu vida privada no debe influir en tu vida profesional”. Como última afirmación, el profesor sostiene que “lo que debe

ocuparles y preocuparles a los familiares del alumnado es lo que haga y diga el maestro en el centro, pues es cuando están con los hijos”. No obstante, ante el interrogante de qué aportas como docente el futuro maestro con gafas manifiesta:

“Hoy en día los niños están solos y aprenden más ante una pantalla que frente a una persona. Mi aportación se centraría en presentarles herramientas, una visión distinta de y para vivir. E, inclusive, mostrarles otras posibles aficiones o gustos y que se las respeten. Y de este modo romper un poco la homogeneidad, es decir, desde el gusto exclusivo al fútbol en los niños, o bien en las niñas la preocupación por la feminización, o sea, a finales de primaria se hipersexualizan”.

E, igualmente, su preocupación se centra sobre la familia, su relación y lo complicada que puede llegar a serlo, pues:

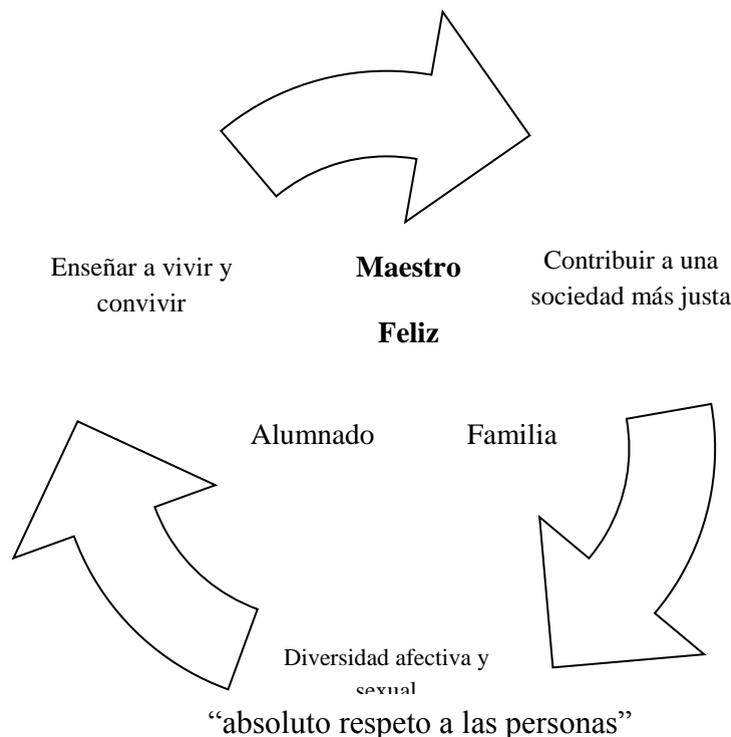
“la gente te puede buscar una ruina. Que te acusen de algo. Es más yo tengo mucho cuidado en el plano afectivo con el trato con niños o niñas, pero hay algo en mí que, incluso, más temor tengo con niños, pues por mi homosexualidad se me pueda malinterpretar”.

Su grado de reflexión continúa centrado el relato en “que los medios de comunicación hacen mucho hincapié en que la mayoría de los pederastas son homosexuales y eso hace daño, me inquieta”. Estamos ante un futuro maestro que se abre y abre un camino para empezar a recorrerlo. Parte de sus temores, pero los desafía. Nos habla con recato pero mirando a los ojos. Hace largas pausas en la conversación, pero no calla. Una pausa que muestra quietud que traducimos en una intención inmediata; lejos queda el silencio sigiloso donde la

inexistencia de algo se evidencia con un resultado abrupto en la interlocución (Amar, 2014: 42-46). Es un ejercicio narrativo considerable que queda abierto y, sin género de dudas, está en continua construcción.

### **La fase de las consideraciones**

La afirmación final del profesor universitario se manifiesta que “el respeto se apodere del seno del aula, también de primaria, y ojalá algunos de mis hijos encontraran a algún maestro como ustedes en su camino. Yo suscribo la sensibilidad de las personas, sea como maestro o como amigo”. Y con ella, se inicia un recorrido que, a partir de la interpretación del lector, también, se hace narrativa. Asimismo, esta investigación no ha de acabar con una visión pesimista, máxime cuando la intención de los informantes ha sido la de dar a comprender, pero, igualmente, no se ha de cerrar un discurso sino invitar a su reconstrucción e interpretación. Y, en este sentido, este mismo profesor afirma: “Y me gustaría apostillar que, afortunadamente, no todo el mundo tiene ese perjuicio del que hablabas homofóbico. Prefiero a personas como ustedes a otras que me he encontrado, también, como maestros y maestras de mis hijos o hijas”. El maestro se torna feliz pues es reconocido por su labor. El docente enseña a vivir y a convivir (Marina, 2009), habla de una sociedad más justa y quiere participar en su construcción y ve posible la consideración de una diversidad afectivo-sexual para hablar de educación en el siglo XXI, pues lo que se sugiere es un: “absoluto respeto a las personas”



Fuente: elaboración propia

Esta es la evolución que apreciamos, comparándola con el diagrama primero que fue concebido de forma radial con la intención de presentar relaciones y ahora optamos por este de ciclo con el propósito de evidenciar un proceso. Es el recorrido de la palabra compartida, donde las voces se escuchan y conmueven, para un docente sensible y sensibilizado en y para el siglo XXI. Dar respuesta a la contemporaneidad no puede ser un sueño y sentirse rechazado no puede llegar a convertirse en una pesadilla para estos jóvenes maestros. Estamos ante una opción, una manera de comprender el saber docente (Huidobro-García, 2015) y lo mucho que ello nos aporta como personas de la educación, de la formación, de la enseñanza... La felicidad del maestro se evidencia en su rendimiento profesional y saldrán ganando alumnado y familia, pues enseñará desde la diversidad, a vivir y convivir, además, se empeñará en contribuir en un mundo más justo; donde persona y respeto sean sinónimos.

Y, por eso, será el discente con gafa quien se atreve a compartir un consejo para los futuros maestros gays que lleven a cabo su ilusión de entrar en un aula de primaria y éste se

centra sobre: “que no tengan el temor que pueda tener yo. Que estamos en todos los ámbitos de la vida y que debemos normalizar nuestra presencia. ¿Por qué no? ¡Ah! Que no se autoencasillen y por ser de determinada manera ha de tener un empleo concreto. La identidad y la orientación sexual, está ahí, y que no necesariamente te ha de condicionar”. Y su reflexión se encamina hacia el no victimizar a las personas, en no marcarlas. Sin embargo, le preocupa que “no conecte con el alumnado y solo se queden que por ser de determinada manera haya que tratarlo de manera distinta. Y para que esto no se dé en el aula actuaría con naturalidad y haciéndoles ver que el amor, el afecto puede ser, también, entre hombres o mujeres; pero que el afecto entre hombres no tiene por qué significar que seas homosexual”. La identidad afectivo-sexual está anclada y, en cierto modo, alimentada por los estereotipos que los medios de comunicación y las nuevas medias expanden entre sus narrarios y hace que conformen parte del imaginario colectivo. Ahora bien, si no se explica bien hace daño; sin embargo, nuestro informante contribuye a su clarividencia, a su normalización. Con todo, esta identidad

homosexual no puede llegar a ser una cárcel para el futuro maestro sino, más bien, un vehículo de relación con los demás.

Lejos de haber establecido una investigación inspirada en el carácter memorístico de los informantes, nuestro quehacer se ha fundamentado en el conocimiento de un contexto vivencial y emotivo subjetivo, donde hemos intentado buscar las relaciones entre las voces y que el diálogo sea el hacedor para la interpretación, y tras el análisis y reflexión, establecer un discurso que genere un nuevo saber, abierto a otros autores y a la lectura de la red de receptores (DENZIN; LINCOLN, 2011). Una manera de contribuir a lo que Eisner (1998) llamó el ojo ilustrado a través de la indagación cualitativa y la mejora de la práctica educativa. Y es aquí donde la subjetividad adquiere su singularidad a partir de los posibles significados de lo narrado que pertenecen al informante y, a la vez, la narrativa es la herramienta con que contamos para comprender, con el propósito de luego dar a comprender. Con todo, la narrativa ha sido nuestra metodología elegida (con la intención de ser valorada entre otras tantas opciones por la que nos hemos inclinado, seleccionándola) pues: 1) ha sido el modo que nos facilitado un posible acceso al conocimiento social, a través de la entrevista y el diálogo. 2) Nos ha permitido organizar para, ulteriormente, dar coherencia y significado a lo narrado por los protagonistas de la historia. 3) Ha sido el vehículo para redactar un texto vinculado al hecho de comprender no solo el problema del saber sino, también, el de sentir del por qué “quiero ser maestro”.

Hemos perseguido conocer el saber de los informantes, compartir la voz que estaría silenciada u oprimida. Sin soslayar que “La explicación y comprensión de unos hechos narrados comienzan desde el momento en que se empiezan a comprender e interpretar esa realidad que le pertenece al informante” (Amar, 2016: 975-986). A todas luces, compartiendo la voz de los informantes ganamos en saber pero, también, en el sentir de los intervinientes en el proceso de

investigación. Suscribimos la pertenencia de esta metodología narrativa, en la cual el ejercicio proactivo de ver y escuchar, conocer y comprender son algunos de los acicates en la que sustentamos la acción. Además de no soslayarse toda la parte sentimental y de anhelos de los entrevistados. Todo se inspira en la subjetividad de la voz del informante (o de los informantes), el contexto que narra, la problemática que presenta y, ante esto, el investigador social no puede quedar impasible. Nosotros hemos aprendido a escuchar, a compartir la palabra de los otros y otorgarle sentido a la necesidad de darlo a comprender. De este modo, conocemos el presente para contribuir a un futuro mejor, también en la escuela. Estamos frente a una posible solución y comprensión de unos hechos narrados a través del diálogo. Pero siempre con una preocupación ética inspirada en la contribución honesta a lo que consideramos necesario y no una perturbación en la intimidad de los otros. Sobre este particular ético se expresa Rosane Kreuzburg (2011: 35), ofreciendo un poco de luz.

Al adentrarnos en sus contextos y formas de sus escenarios, pensamientos y palabras, ya sea por tiempos más o menos cortos o discontinuados, es imprescindible tener una vigilancia ética para no ultrajarlos. Por el contrario, nuestro compromiso ético tendrá como reto mover los contextos hacia condiciones más dignas. Desde la posición de investigador, este puede ser considerado uno de los desafíos éticos con el que nos encontramos en cada momento.

En este sentido, nos hacemos eco de la pregunta lanzada por el futuro maestro con gafas: “Por qué no va a ser posible una relación entre hombres o entre mujeres sin tener que haber una relación sexual por medio. Somos personas, no un deseo sexual constante”. Pero lo que le sigue preocupando es que “en la actualidad se continúan confundiendo las cosas, hay mucha homofobia y mucha incompreensión y, además, muy poco respeto”. Mientras que la pregunta formulada por el discente con gafas tiene un

punto y seguido en el futuro maestro sin gafas y, en esta ocasión, el temor se centra “en que se perpetúe, desde el sexismo al rechazo a la diversidad”. Ambos futuros docente anhelan que no los acepten tal como son y no tienen el más mínimo pudor en afirmar que “nos preocupa que la educación no sea el vehículo para el cambio, pues no se está haciendo nada o no se está haciendo bien”. Y nos ponen unos ejemplos que han vivido en su periodo de práctica: “te preguntan: ¿tú por qué llevas un pendiente si eso es de mariquita?, o bien, ¿tú por qué coses si eso es de modisto mariquita?”. A los dos futuros maestros les entristecen, “pues porque son pequeños y se le están, desde ya, cortándose las alas, se están reprimiendo como personas, con at Fuente: elaboración y comportamientos que no tienen nada que ver con la realidad. Hay expresiones que afirman que esto no lo hago porque es de niña”. Y la función docente para el futuro maestro con gafas se evidencia: “eso no se debe permitir desde la educación, desde el magisterio”. Y el futuro maestro sin gafas aboga a que hay que darle un vuelco a la cuestión de género, flexibilizar lo que es exclusivamente masculino o femenino, desde el aula, desde los propios maestros y desde la familia. A lo que apostilla su compañero con gafas: “Hay que romper esos estereotipos desde la escuela y cuando consigamos eso empezaremos acabando con los machismos, las homofobias, las discriminaciones, los acosos, las violencias de género. Desde la escuela no podemos hacernos percursores de todo esto, no podemos permitirlo”.

Un hecho narrado que cuestiona y redimensiona a la figura del futuro maestro. Una persona con vocación que se está profesionalizando. No vale con buenas intenciones en el aula, necesita de un saber situado y contextualizado que dé respuesta a las características de la clase. Y, por ello, el maestro con gafas sostiene que para empezar a cambiar el aula, se ha de luchar contra las fobias y los ismos peyorativos. E, incluso, se ha de empezar por “cambiar los materiales y lo que contamos en el colegio, por ejemplo, en qué cuento vemos a

dos princesas que se enamoran o que actividades proponemos que una mujer trabaja de bombera” ... y acabar por “apreciar a las personas, por su valor”, e insiste el futuro maestro sin gafas “tal como eres como ser humano”. A lo que el profesor insiste en la idea sencilla pero fundamental de “admitirnos como personas”.

Estamos ante un testimonio (o unos testimonios) hecho voz (o voces) que se podría traducir como un gesto de libertad, valentía y responsabilidad. En palabras del profesor universitario y refiriéndose concretamente al informante principal dice “acabas de dar, tal vez, tu primera lección magistral. No solo al alumnado del futuro sino, también, a nosotros docentes y padres-madres del presente”. Se abre un apartado de convicción y no de esperanza, pues si esperanza tiene su raíz etimológica en esperar... Qué podemos esperar o seguir esperando. Preferimos más el concepto de convicción que está cargada de convencimiento de que la realidad de estas personas ha de cambiar. Según este profesor “parafraseando a Antonio Gramsci el hecho de enunciar una verdad ya es un gesto revolucionario y por ello ‘la verdad es siempre revolucionaria’ y lo que ustedes acaban de hacer lo es, sin género de dudas, para cambiar, para mejorar”. Y, a todas luces, éste es nuestro deseo y, por ello, lo hemos dado a conocer y a comprender.

Lejos de caer en un discurso sobre la homosexualidad y el maestro (VÉLEZ-PELLIGRINI, 2008; SÁNCHEZ SÁINZ, 2008; RIVAs y otros, 2014), hemos intentado *semantizar* la narrativa de tres voces que confluyen en la educación. La pregunta final será ¿irá a influir positivamente lo contado por ellos en la comunidad socioeducativa? Digamos socioeducativa pues una cosa es la consideración social y otra la educativa, aunque son dos caras de la misma moneda; es lo mismo pero no es igual. Por ello, las respuestas podrían ser diferentes y lo que no deseamos es que sean divergentes. Hemos conocido el sentir de tres personas. Tal vez, la última palabra la tengamo

tengamos todas y todos los que amamos la educación y sabemos de la gran responsabilidad que es ser maestro. Ahora bien, sin temores y siendo respetado.

## Referencias

- ALONSO, L.E. Sujetos y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In: DELGADO, J.; GUTIÉRREZ, J. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 2007. p. 225-240.
- AMAR, V. *Didáctica y comunicación no verbal*. Salamanca: Comunicación Social, 2014.
- \_\_\_\_\_. Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, n. 3, p. 975-986, 2016.
- BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n 1. 2002. Disponible em: <  
<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> >. Acceso em: 4 de jul. 2017.
- CANALES, M. *Escucha de la escucha*. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa. Santiago de Chile: LOM, 2014.
- CARDONA, J. *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED, 2013.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *The Sage handbook of qualitative research*. California: Sage, 2011.
- DÍAZ BARRIGA, Á., LUNA, A. *Metodología de la investigación educativa*. México: Díaz de Santos, 2014.
- EISNER, E. *El Ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.
- GARCÍA-HUIDOBRO, R. Comprender el saber docente desde la metodología de las historias de vida. *Reidocrea*, n 4, p. 139-147, 2015.
- GIMENO, J. ¿Qué significa el currículum? In: GIMENO, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. 21-44. Madrid: Morata, 2010. p. 21-44.
- GOETZ, J.; LECOMPTE, M. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1998.
- GOODSON, I. *Narrative Learning*. Nueva York: Routledge, 2010.
- HARDING, S.; WOOD, J. Standpoint Theory. In GRIFFIN, E. (Ed.). *A first look at Communication Theory*. Boston: McGraw-Hill Higher Education, 2009. p. 441-453.
- KREUSBURG, R. Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. In: HERNÁNDEZ, F.; J. SANCHO, J.; RIVAS (Coord.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca, Universitat de Barcelona, 2011. p. 34-40.
- LÓPEZ, F. *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Madrid: Narcea, 2014.
- MARINA, J. M. *El aprendizaje de la sabiduría*. Barcelona: Ariel, 2009.
- MAÑÚ, J. M. *La educación afectivo-sexual en primaria*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2014.
- ROLIN, K. Standpoint theory as a methodology for the study of power relations. *Hypatia*, n 24, v. 4, p. 218-226, 2009.
- RIVAS, I. Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In: RIVAS, I.; HERRERA, D. (Coord.). *Voz y educación*. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 17-36.
- \_\_\_\_\_. et al. *Profesorado, escuela y diversidad*. Málaga: Aljibe, 2014.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. In: PUMARES, L.;

HERNÁNDEZ RINCÓN, L.M. (Ed.). *La formación del profesorado para atender a la diversidad*. Madrid: CEP, 2008. p. 299-329.

SCHUMACHER, S.; MCMILLAN, J. *Investigación educativa*. Madrid: Pearson, 2005.

TÓJAR, J. C. *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla, 2006.

VASILACHIS, I. *Estrategia de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2009.

VÉLEZ-PELLIGRINI, L. *Minorías sexuales y sociología de la diferencia: gays, lesbianas y transexuales ante el debate identitario*. Barcelona: Montesinos, 2008.