



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2025,  
Volumen 9, Número 1.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1)

**MAESTROS DE MALA CONDUCTA:  
EPISTEMOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS  
NARRATIVAS PARA PENSAR LA  
SUBJETIVACIÓN DOCENTE HOMOSEXUAL**

MISBEHAVING TEACHERS: EPISTEMOLOGIES  
AND NARRATIVE METHODOLOGIES FOR  
THINKING ABOUT HOMOSEXUAL TEACHER  
SUBJECTIVATION

**Óscar Emilio Marín Garcés**  
Universidad de Antioquia

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i6.21783](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21783)

## **Maestros de Mala Conducta: Epistemologías y Metodologías Narrativas para Pensar la Subjetivación Docente Homosexual**

**Óscar Emilio Marín Garcés<sup>1</sup>**

[emilio.marin@udea.edu.co](mailto:emilio.marin@udea.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-2650-3023>

Universidad de Antioquia

### **RESUMEN**

Este artículo presenta las bases epistemológicas, metodológicas y éticas del proyecto doctoral *Maestros de mala conducta*, centrado en comprender las configuraciones subjetivas de maestros homosexuales en Colombia entre 1980 y 1998, bajo el marco del Decreto 2277 de 1979. Desde una perspectiva hermenéutica crítica, postestructuralista y feminista, se analiza cómo los regímenes de saber-poder, las normas morales y las prácticas institucionales han configurado las subjetividades docentes homosexuales. El texto expone un enfoque narrativo-crítico que articula el análisis de archivos y las historias de vida como territorios de producción de sentido y resistencia. Se argumenta que la investigación educativa situada, encarnada y afectiva no solo produce conocimiento, sino también procesos de dignificación y memoria para sectores poblacionales históricamente marginados. La propuesta metodológica se desarrolla en clave espiralada, donde el archivo, la narrativa y la ética del cuidado se entrelazan para construir un conocimiento relacional, reflexivo y transformador.

**Palabras clave:** hermenéutica crítica, investigación narrativa, maestro homosexual, subjetivación docente

---

<sup>1</sup> Autor principal.

Correspondencia: [emilio.marin@udea.edu.co](mailto:emilio.marin@udea.edu.co)



# **Misbehaving Teachers: Epistemologies and Narrative Methodologies for Thinking About Homosexual Teacher Subjectivation**

## **ABSTRACT**

This article presents the epistemological, methodological, and ethical foundations of the Misbehaving Teachers doctoral project, which focuses on understanding the subjective configurations of homosexual teachers in Colombia between 1980 and 1998, under the framework of Decree 2277 of 1979. It analyzes how regimes of knowledge-power, moral norms, and institutional practices have shaped homosexual teacher subjectivities from a critical hermeneutic, poststructuralist, and feminist perspective. The text outlines a critical-narrative approach that articulates archive analysis and life histories as territories to produce meaning and resistance. It argues that situated, embodied, and affective educational research not only produces knowledge but also processes of dignification and memory for historically marginalized population sectors. The methodological proposal is developed in a spiral manner, where the archive, narrative, and an ethics of care intertwine to build relational, reflexive, and transformative knowledge.

**Keywords:** critical hermeneutics, narrative research, homosexual teacher, teacher subjectivation

*Artículo recibido: 10 noviembre 2025*

*Aceptado para publicación: 27 diciembre 2025*



## INTRODUCCIÓN

En 1886 se promulga una nueva Constitución en Colombia, con la cual se consolida el proyecto de la Regeneración como eje del ordenamiento jurídico y político del país. Colombia venía de una etapa de liberalismo radical, caracterizada por su defensa del federalismo, la separación entre delito y pecado y una firme apuesta por las libertades individuales. La Constitución de Rionegro de 1863, símbolo de ese período, había instaurado reformas de gran alcance que impulsaron la libertad de prensa, la secularización de la educación y la reducción del poder de la Iglesia en los asuntos del Estado. Sin embargo, tales transformaciones fueron interpretadas por los sectores conservadores como una amenaza al orden moral y social, lo que dio paso al movimiento regeneracionista liderado por Rafael Núñez.

Uno de los episodios que mejor ilustra las tensiones entre ambos proyectos fue la llamada Guerra de las Escuelas (1876–1877), conflicto armado entre liberales y conservadores en torno a la influencia de la Iglesia Católica en la educación. Mientras los liberales defendían una educación laica y bajo control estatal, los conservadores reivindicaban la enseñanza religiosa impartida por la Iglesia.

En palabras de Cristina Rojas (2001), con la Constitución de 1886 no solo se buscó revertir los efectos del modelo federalista de 1863, sino también establecer las bases de un Estado centralista y confesional, en el que la religión católica recuperó su papel rector en la vida pública.

Este giro ideológico se refleja en la expedición del Código Penal de 1890, que reintroduce una moral cristiana en el campo jurídico. A diferencia del Código de 1837, de orientación liberal y federalista, el nuevo código incorpora figuras penales que asocian ciertas prácticas sexuales con la corrupción y la desviación moral. El artículo 419, por ejemplo, sanciona el “abuso” entre personas del mismo sexo con penas de prisión, mientras que el artículo 429 define al “corruptor de jóvenes”, penalizando los actos “torpes” y la “perversión” de menores. Este marco legal consolida una concepción de la sexualidad estrechamente ligada al pecado y a la enfermedad, reforzando la intervención del Estado y de la Iglesia en la regulación de los cuerpos y las conductas.

Sobre este punto, Guillermo Correa (2017) destaca la fuerza moral del Código de 1890 y el cambio de mirada hacia las relaciones entre personas del mismo sexo. Aunque no las describe en detalle, el Código les otorga un tratamiento jurídico específico, configurando un campo de control y castigo que opera a través de la patologización. En este contexto emergen tres figuras analizadas por Michel Foucault



(2022): el monstruo, el incorregible y el masturbador, categorías que condensan las formas de anormalidad que el poder busca corregir o eliminar. El monstruo representa la infracción a las leyes de la naturaleza y de la sociedad; el incorregible, la imposibilidad de rehabilitación por parte de la familia o la escuela; y el masturbador, una figura íntima y universal que encarna la culpa interiorizada del placer. Todas ellas son expresiones de una moral sexual disciplinaria que define, vigila y castiga los límites de lo aceptable.

La genealogía de Foucault muestra que el individuo “normal” se construye a partir de estas exclusiones: la monstruosidad, la incorregibilidad y la masturbación son los puntos de referencia que delimitan la norma. Como advierte Correa (2023), el Código de 1890 contribuyó así a “producir una ausencia”: la instauración de un territorio cultural descorporizado y descontextualizado, en el que el cuerpo debía ser purgado de gestos y prácticas consideradas indecentes. Esta producción de ausencias operó bajo una doble lógica de poder: política y moral. En nombre de la ley y de la fe, se dictaron los parámetros de la sexualidad legítima, reduciendo a los maestros a cuerpos moralmente aceptables —faros morales— cuya función era reproducir los valores que la Iglesia consideraba dignos de ser enseñados.

Esa alianza entre moral, religión y educación se consolida con la Ley 39 de 1903, que entrega a la Iglesia Católica la administración y la inspección de la educación nacional. Como señalan Bayona y Urrego (2019), la elección de maestros dependía de la certificación de virtuosidad expedida por un sacerdote, reforzando la visión del magisterio como una vocación moral más que intelectual. Esta tendencia se mantiene incluso durante la República Liberal (1930–1946), cuando, pese a las reformas, persiste una concepción ética del maestro como modelo de conducta. El Decreto 1602 de 1936, primer estatuto docente, establecía que el Ministerio de Educación debía evaluar la “conducta moral” de los maestros, excluyendo del escalafón a quienes vivieran “en amanceamiento público” o mostraran “conducta depravada”.

El retorno del conservadurismo (1946–1953) profundizó esta moralización del magisterio. Según Bayona y Urrego (2019), entre los requisitos para ser docente figuraban la partida de bautismo y un certificado de buena conducta emitido por el cura párroco. Sin embargo, entre 1954 y 1979 se observa un intento de profesionalización de la docencia, impulsado por la creación de las universidades



pedagógicas colombianas y la emergencia de facultades de educación. Aun así, el peso de la moral sexual persistió en la legislación.

Durante el gobierno de Misael Pastrana Borrero, el Decreto 522 de 1971 reestableció artículos del antiguo Código Penal de 1936, criminalizando nuevamente la homosexualidad. En particular, el artículo 323 penalizaba el “acceso carnal homosexual”, y el 329 sancionaba a quienes permitieran que tales actos se cometieran en sus establecimientos. Este decreto marca un giro crucial: ya no se trata de suposiciones o eufemismos —“abusadores” o “corruptores”—, sino de la criminalización directa del acceso carnal homosexual, sin importar la edad o el consentimiento. Además, los acusados eran recluidos en instituciones psiquiátricas, bajo la idea de que representaban un riesgo para los demás, reforzando la imagen del homosexual como enfermo y contagioso. La triada foucaultiana del monstruo, el incorregible y el masturbador reaparece así en el discurso legal y moral de la época.

En este contexto surge el Decreto 2277 de 1979, conocido como el Estatuto Docente, que regula las condiciones de ingreso, ejercicio y retiro del personal docente. En su artículo 46, literal b, incluye como causal de mala conducta “el homosexualismo o la práctica de aberraciones sexuales”. A diferencia del Código Penal, que sancionaba el acto, el Decreto castiga la condición misma: ser homosexual. El énfasis se desplaza del comportamiento al ser, configurando una política de control total sobre el cuerpo y la identidad de los maestros. La homosexualidad deja de ser solo un delito y se convierte también en una falta moral y profesional, lo que permite su castigo administrativo mediante la suspensión, exclusión o aplazamiento en el escalafón docente. Como advierte Foucault (2011), la sexualidad se convierte en objeto y blanco del poder, un campo en el que la norma produce subjetividades obedientes y cuerpos disciplinados.

Aunque el Decreto 100 de 1980 despenalizó los actos homosexuales consensuados, el literal b del artículo 46 del Decreto 2277 siguió vigente. Es decir, se despenalizó el acto, pero se mantuvo la sanción sobre el ser. Solo hasta 1998, tras la demanda del abogado Germán Humberto Rincón, la Corte Constitucional declaró la inexequibilidad de dicha disposición mediante la Sentencia C-481 de 1998, reconociendo que vulneraba los derechos a la igualdad, la intimidad y el libre desarrollo de la personalidad consagrados en la Constitución de 1991.



Entre 1980 y 1998, maestros homosexuales pudieron ser sancionados con la exclusión del escalafón, la suspensión o el aplazamiento de ascensos. Estas sanciones produjeron, como señala Correa (2023), una doble operación: una ausencia, al despojar de humanidad y reconocimiento a los docentes, y una presencia, al reforzar los dispositivos de control y normalización. En términos foucaultianos, se trató de un proceso de regulación de la vida que configuró subjetividades vigiladas, corregidas y castigadas. Por ello, este proceso investigativo se propone reconocer, junto a tres maestros homosexuales, las experiencias vitales y profesionales que atravesaron entre 1980 y 1998 bajo la vigencia del Decreto 2277 de 1979. Busca comprender cómo se configuraron sus subjetividades en un contexto legal que castigaba su existencia, analizar cómo las prácticas sociales e institucionales moldearon sus discursos y relaciones (Foucault, 2010), y en qué medida tales procesos implicaron una desposesión (Butler y Athanasiou, 2022) de su ser docente y de su humanidad.

### **Bases epistemológicas**

Situar el presente trabajo en la narrativa de vida de maestros homosexuales implica adoptar una postura epistemológica que interroga las condiciones de posibilidad del conocimiento, entendiendo que toda producción de saber está imbricada en relaciones de poder, normas de verdad y dispositivos de normalización (Foucault, 2010; Butler, 2019). Esta investigación se inscribe en el horizonte interpretativo de la hermenéutica crítica y la epistemología postestructuralista, con una mirada profundamente feminista (Harding, 2012; Haraway, 1991), que se conectan con la intención ética y política de la investigación, permitiendo abordar la configuración subjetiva no como un “dato natural” o “neutral”, sino como una construcción político-discursiva, situada históricamente.

La investigación parte de la comprensión de que la subjetividad es efecto de prácticas de poder, de normalización y de resistencia, pues la realidad social no es un dato objetivo sino una construcción narrativa en la que las voces subalternizadas emergen como forma de agencia y producción de verdad situada (Delory-Momberger, 2015). Por ende, el conocimiento que se busca construir aquí no es único ni universal; es múltiple, contingente y encarnado, pues retomando la "objetividad fuerte" propuesta por Sandra Harding (2004), se reconoce que quienes investigamos estamos situados, localizados y



afectados, y que esa condición, lejos de invalidar el conocimiento, le confiere densidad, reflexividad y ética política.

Así las cosas, siguiendo a Foucault (1982), la propuesta de *acontecimentalizar* invita a preguntarse cómo emergen las prácticas, los discursos y las formas de subjetivación, sin dar por sentadas las categorizaciones heredadas. El acontecimiento no es una mera sucesión de hechos, sino una irrupción que transforma las relaciones de saber-poder, provocando cambios en las estructuras, las formas de conocimiento y por lo tanto en los discursos y prácticas. Cada relato es leído como una práctica discursiva en la que los maestros narran (y se narran) desde posiciones atravesadas por normas, resistencias y afectos. De esta forma, el acontecimiento narrativo se convierte en un espacio de visibilidad en el que se hace posible observar los modos en que el poder produce subjetividades y, al mismo tiempo, los gestos mediante los cuales los sujetos se sustraen o reinventan frente a dicho poder, ya que el trabajo narrativo no solo describe experiencias, sino que las problematiza como procesos de subjetivación, evidenciando cómo los maestros homosexuales negocian los límites de lo decible, lo enseñable y lo vivible dentro del campo educativo.

Restrepo (2008) refuerza esta idea, proponiendo una suerte de arqueología de los dispositivos, evitando las trampas del presentismo y la teleología. En esta perspectiva, hablar sobre y con maestros homosexuales, implica entender sus trayectorias como modos de ser y estar condicionados, pero no determinados, reconociendo las resistencias, las resignificaciones y las fugas, como elementos cruciales para comprender la/su subjetividad.

### Bases metodológicas

Parto de la premisa de José Ignacio Rivas (2012) sobre el sujeto en el centro. Esta premisa recuerda que los sujetos participantes en el proceso investigativo son irreductibles (Levinas, 1993), por lo cual cuentan con una voz autorizada, autónoma y validada en el proceso de conversación, escritura, lectura y reescritura, que llevará a la construcción de relatos de vida, los cuales darán forma a la historia de vida de los maestros de escuela homosexuales, vinculados bajo el Decreto 2277 de 1979.

En primer lugar, este ejercicio investigativo se cimienta en la confianza que se teje a través de las relaciones de proximidad que permiten los encuentros y los acuerdos con cada uno de los participantes. Se busca por tanto a partir de conversaciones alrededor de dos temas, ir construyendo un relato verosímil



(Connelly, M., y Clandinin, J., 1995), que hace parte de una polifonía circunstancial y situacional que vivió cada maestro. Este ejercicio de proximidad, que se da en el encuentro, se preguntará por dos asuntos específicos: **el oficio y el estatuto**, ambos atravesados por el contexto social y político de la época.

Cuando digo preguntar, no propongo un formato de entrevista estructurado o semiestructurado, sino una suerte de preguntas detonantes que posibiliten el surgimiento de relatos de vida, comprendidos por (Goodson, 2004) como “la narración que construimos de nuestra propia vida” (p. 50). Este ejercicio de construcción de relatos de vida dará pie a la formación de historias vida, las cuales concibo como una empresa llevada a cabo en colaboración, que requiere la revisión de una gran variedad de evidencias, para convertirse en un “relato de vida situado en su contexto histórico” (Goodson, 2004, p.50).

Así las cosas, con relación al oficio, pretendo conversar por cómo llegaron a ser maestros, por su llegada a la escuela y por su relación con estudiantes, maestros y directivos, por la preparación de clases, por la relación con el saber y el poder, presentes en la interacción con espacios y personas.

Por otro lado, la pregunta por el decreto es una pregunta por la prohibición, por las formas de condicionamiento, resistencia, resignificación y fuga, que posibilitó la configuración de subjetividad con el artículo 46 del Decreto 2277 de 1979 presente en las prácticas, los discursos y las formas de relacionamiento con el oficio.

A continuación, quiero desarrollar cuatro asuntos que atraviesan y dan piso al presente apartado: en primer lugar, está el concepto de *unidades narrativas* desarrollado por Leonor Arfuch (2010), el cual se inscribe en sus reflexiones sobre la narrativa, la subjetividad y la construcción de identidad. Arfuch aborda cómo las narrativas funcionan como dispositivos que configuran y articulan fragmentos de experiencia, discurso e historia. En este marco, las unidades narrativas se refieren a segmentos o elementos constitutivos de las narrativas más amplias, que pueden estar inscritos en distintos géneros, como la autobiografía, el testimonio o la narrativa histórica. Estas unidades son fundamentales para construir sentidos, ya que permiten comprender cómo se entrelazan las historias personales con los discursos sociales y culturales, pues siguiendo a Arfuch (2010), la identidad no se construye como una totalidad cerrada, sino a través de fragmentos o unidades narrativas que condensan momentos privilegiados de la vida, afectos, heridas y deseos, articulando así la memoria personal con los marcos



sociales y culturales. Así, pues, estas unidades no solo relatan hechos, sino que los sitúan en una temporalidad que da forma a cómo los sujetos entienden su pasado, su presente y sus proyecciones futuras.

En segundo lugar, emerge la *historia de vida*, como una posibilidad por comprender las formas en que la enseñanza se convierte en una militancia y el profesor emerge como militante. Ivor Goodson (2004) valora las narrativas personales como una herramienta para entender cómo las personas construyen sentido de sus experiencias, especialmente en relación con los procesos educativos, las trayectorias profesionales y las dinámicas sociales.

En tercer lugar, el trabajo de José Ignacio Rivas (2009, 2012, 2021) aporta una perspectiva fundamental al insistir en el carácter epocal, relacional e imaginario de las trayectorias vitales. Desde su enfoque, las historias de vida no se construyen en un vacío, sino en contextos históricos específicos que configuran las posibilidades de ser y de narrar-se.

La biografía es una intersección entre temporalidades: el tiempo personal (la experiencia vivida), el tiempo social (los marcos colectivos), y el tiempo histórico (las transformaciones sociopolíticas más amplias). Por tanto, las relaciones intersubjetivas y los imaginarios sociales son materiales constitutivos de la narrativa de vida.

En cuarto lugar, se integra la perspectiva de Ana Leite Méndez (2011), quien propone reconocer las representaciones sociales y los imaginarios culturales como dimensiones constitutivas de las narrativas de vida. La autora enfatiza que las historias no solo relatan trayectorias individuales, sino que también movilizan construcciones sociales más amplias que atraviesan las identidades docentes. Las representaciones de género, poder, saber y afecto son parte de los imaginarios que estructuran tanto las experiencias como las formas de narrarlas, por lo que su consideración resulta indispensable en un análisis crítico y situado de las historias de vida de profesores homosexuales en Colombia.

Finalmente, la polifonía tiene un potente valor ético y político, ya que pone de relieve la importancia de escuchar y reconocer las voces tradicionalmente silenciadas o marginadas. En el marco de los proyectos educativos transformadores, como aquellos orientados a la igualdad de género o a la inclusión social, este concepto cobra una relevancia particular. Al promover el diálogo entre diversas perspectivas, la polifonía permite construir una narrativa colectiva más justa y representativa, en la que



las diferencias se convierten en una riqueza y no en una barrera. Así, Arnaus (1995) nos invita a entender la educación no solo como un proceso de transmisión de conocimiento, sino como un espacio de encuentro y co-construcción en el que todas las voces son valoradas.

### **Enfoque y diseño**

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo-crítico, enmarcado en la investigación narrativa. No se trata simplemente de recopilar relatos, sino de construir un espacio en el que los sujetos puedan reinscribir su experiencia en un campo de visibilidad y sentido (Connelly y Clandinin, 1995; Rivas, 2009).

De esta forma, la narrativa se entiende como el espacio en el que la existencia humana toma forma (Delory-Momberger, 2015) y donde las vidas, en tanto tramas de sentido, permiten develar las relaciones entre subjetividad, saber y poder (Bruner, 1998).

### **Estrategias metodológicas**

En coherencia con la comprensión de la subjetividad como una construcción narrativa situada y fragmentaria, se adopta la perspectiva de Leonor Arfuch (2010), quien sostiene que la identidad no se narra en un bloque homogéneo ni en una cronología lineal, sino a través de unidades narrativas: episodios, recuerdos, afectos o heridas que condensan sentidos vitales. Así, las historias de vida que se construyan en esta investigación no buscarán una biografía totalizante, sino que atenderán a los fragmentos que los propios participantes reconozcan como significativos. Cada unidad narrativa será leída como un acontecimiento de subjetivación, siguiendo tanto la propuesta foucaultiana de eventualización (Foucault, 1982; Restrepo, 2008) como la noción de Arfuch de relato discontinuo, afectivo y políticamente situado. El análisis privilegiará, por tanto, la emergencia de sentidos parciales, tensiones, contradicciones y reconfiguraciones subjetivas, evitando imponer estructuras narrativas normativas o teleológicas. Por lo tanto, se conjugan en este ejercicio dos búsquedas:

### **El archivo**

La primera es el archivo, recuperando la concepción de Foucault (2010), quien señala que el archivo no es solo un conjunto de documentos, sino un sistema de enunciabilidad, un dispositivo de regularidad de los discursos. Por lo tanto, además de la revisión de reglamentos, manuales, decretos, resoluciones y documentos escolares entre 1980 y 1998, para rastrear los dispositivos de normalización que afectaron a los maestros homosexuales, se entenderá la narración personal como parte fundamental de este



archivo, en el sentido de atender su materialidad, su capacidad para preservar la memoria y dictaminar qué es conocimiento, de qué se hablaba y qué se enseñaba, en este sentido, entender el archivo como monumento (Foucault, M., 2010), que actúa como guardián para preservar el pasado y dictaminar el presente con la mirada en el futuro, posibilitando la estructura y el orden, le da un papel preponderante al poder y al control y decide la producción de saber.

### **Las historias de vida**

Desde esta comprensión de la narrativa como construcción fragmentaria y afectiva de la identidad (Arfuch, 2010), el trabajo con los archivos y las historias de vida en esta investigación no se concibe como una búsqueda de una verdad totalizante, sino como un ejercicio de escucha de unidades de sentido, memorias parciales y acontecimientos subjetivos. En esta línea, las historias de vida permiten profundizar en la manera en que los sujetos configuran sentido de sus trayectorias personales, profesionales y sociales, especialmente en el contexto de las dinámicas educativas. Goodson (2004) resalta que las narrativas personales no son simples relatos de acontecimientos, sino formas activas de interpretación que conectan lo vivido con lo estructural, permitiendo entender cómo las experiencias individuales se entrelazan con los procesos de cambio social y cultural. Complementariamente, Leite Méndez (2011) enfatiza la necesidad de abordar las historias de vida en su complejidad emocional y contextual, reconociendo los afectos, tensiones y contradicciones que atraviesan las subjetividades docentes. Mientras que José Ignacio Rivas (2009) señala que narrar implica posicionarse ante el mundo, es un acto de agencia política, y no una mera exposición de hechos.

Desde estas perspectivas, el abordaje metodológico asumirá las historias de vida como espacios de emergencia de voces subalternizadas, resistencias vitales y memorias afectivas, fundamentales para comprender las configuraciones subjetivas de los maestros homosexuales en el contexto del Decreto 2277 de 1979.

### **Técnicas e instrumentos**

Desde un posicionamiento metodológico situado y ético, las técnicas e instrumentos que guiarán el proceso de construcción de conocimiento en esta investigación privilegian la *relacionalidad*, la *co-construcción* y el *cuidado*. Se reconoce que las voces que emergen en los relatos no son simples datos para recolectar, sino manifestaciones de subjetividades vivas, afectadas por memorias, silencios y



resistencias. Por ello, el trabajo de campo se organizará en torno a dispositivos que favorezcan el encuentro respetuoso y reflexivo: un primer momento de encuadre para establecer acuerdos éticos y metodológicos; una serie de entrevistas narrativas, diseñadas en espiral, que permitan ir y venir entre las experiencias vividas y su resignificación; y, finalmente, un proceso de construcción colaborativa de las historias de vida, en el que los participantes no solo narrarán su existencia, sino que participarán activamente en la sistematización, validación y resignificación de sus relatos. Cada uno de estos momentos metodológicos se conciben como un espacio de co-producción de saber, de escucha activa y de reconocimiento mutuo, en coherencia con la apuesta epistemológica, política y afectiva que atraviesa todo el proyecto.

Así pues, siendo coherente con la perspectiva epistemológica y metodológica adoptada, el trabajo de campo se organiza en torno a una secuencia de momentos metodológicos que articulan el análisis de los regímenes de saber-poder que configuraron las subjetividades docentes y la co-construcción situada de relatos de vida. Siguiendo a Foucault (2010), el archivo no se concibe aquí como una mera colección de documentos históricos, sino como un dispositivo de enunciabilidad que delimita lo decible, lo pensable y lo vivible en un tiempo y contexto determinados. De esta manera, el estudio trabajará con los archivos como territorios de emergencia, normalización y resistencia de las trayectorias homosexuales, en diálogo permanente con las memorias afectivas y biográficas narradas por los participantes. Los momentos metodológicos que se describen a continuación no son fases escindidas ni procesos jerárquicos, sino prácticas interrelacionadas de lectura, escucha y co-construcción de subjetividades situadas, abiertas a la reflexividad y al cuidado ético.

**Tabla 1.** Momentos metodológicos para la co-construcción narrativa

Momento metodológico	Descripción	Propósito ético y epistemológico
<b>Análisis de archivos como dispositivo de enunciabilidad</b>	Trabajo con documentos normativos, reglamentos, discursos institucionales y archivos escolares, entendidos como territorios de producción de subjetividades, normalización y resistencia (Foucault, 2010).	Deconstruir los regímenes de verdad que configuran lo decible y lo vivible, para comprender las condiciones históricas que marcaron las trayectorias de vida.



<b>Encuentro de encuadre ético-metodológico</b>	Establecimiento de acuerdos éticos, políticos y metodológicos con los participantes, respetando su autonomía y agencia narrativa.	Favorecer el consentimiento informado, la relacionalidad y la corresponsabilidad en la construcción del conocimiento.
<b>Entrevistas narrativas espiraladas</b>	Mínimo tres encuentros diseñados en lógica espiral de ida y vuelta entre experiencia vivida y resignificación reflexiva, abiertos a emergencias afectivas y tensionales.	Reconocer la memoria afectiva, captar las unidades narrativas significativas y construir relatos de vida desde las voces propias de los participantes.
<b>Construcción colaborativa y validación de historias de vida</b>	Sistematización conjunta de los relatos, devoluciones continuas y coedición de las narrativas construidas.	Promover la agencia narrativa, garantizar el respeto a la autoría subjetiva y construir conocimientos desde la ética del cuidado y la reflexividad situada.

La estrategia metodológica propuesta no se organiza en una secuencia lineal de fases, sino en un movimiento espiralado de ida y vuelta entre el análisis de los dispositivos de saber-poder y la emergencia de relatos de vida situados. El trabajo de archivo, entendido como dispositivo de enunciabilidad (Foucault, 2010), no antecede ni cierra la construcción narrativa, sino que la tensiona y resignifica continuamente. Del mismo modo, los encuentros de encuadre, las entrevistas narrativas y la construcción colaborativa de las historias de vida se configuran como momentos interrelacionados, abiertos a la emergencia afectiva, a la relectura crítica y a la co-construcción de sentidos. Cada giro en el espiral metodológico supone una apertura y una problematización nuevas, reconociendo que el conocimiento situado no se alcanza a través de la acumulación lineal de datos, sino a partir de la afectación mutua, la reflexividad compartida y el cuidado ético en la construcción de la memoria.

**Figura 1.** Espiral metodológica



## Procesamiento y análisis de la información

**Figura 2:** procesamiento y análisis de información



Respondiendo al enfoque narrativo adoptado, el procesamiento y análisis de la información en este proyecto seguirá un esquema metodológico inspirado en la propuesta de Leite Méndez (2012), concebido como un proceso reflexivo, espiralado y abierto a la emergencia de sentidos. Más que una secuencia cerrada de etapas se trata de un movimiento continuo entre la escucha de los relatos, la construcción de sentido y la teorización situada, respetando el carácter afectivo, fragmentario y situado de las historias de vida.

**Dicho proceso se organizará en cuatro fases interrelacionadas**

### Escucha sensible de las narrativas

El primer movimiento en el procesamiento de la información será la escucha sensible de las narrativas, tanto las construidas a través de los relatos de vida de los participantes como las que emergen de los archivos institucionales, normativos y escolares. Esta escucha no se concibe como una recepción pasiva, sino como una apertura afectiva, situada y reflexiva ante voces que resuenan desde distintos territorios de sentido. Los relatos orales y los relatos de archivo serán acogidos en su densidad emocional, en sus fracturas, silencios, tensiones y resonancias, reconociendo que toda narración —oral o documental— es también una construcción de sentido y un acto político de subjetivación (Arfuch, 2010; Foucault, 2010; Goodson, 2004). Escuchar los relatos implica descentralizar el lugar de la investigadora, disponerse a ser afectada por las palabras, los gestos, los silencios y las huellas discursivas, permitiendo que los relatos —humanos y documentales— desplieguen sus propias lógicas de sentido antes de cualquier intento de tematización o categorización. Esta apertura es fundamental para sostener un



análisis respetuoso y crítico de las trayectorias vitales, las memorias institucionales y las resistencias subjetivas que atraviesan tanto los cuerpos como los archivos.

### **Tematización de elementos emergentes**

El segundo movimiento consiste en la tematización de elementos emergentes tanto en los relatos de vida como en los relatos de archivo. Busca identificar núcleos de sentido, acontecimientos relevantes, metáforas, silencios y afectos que atraviesan tanto las narraciones personales como los discursos institucionales. La tematización no segmenta mecánicamente los relatos, sino que atiende sus resonancias, tensiones y zonas de intensidad, reconociendo que tanto en las memorias orales como en los documentos se juegan sentidos vitales y dispositivos de subjetivación (Foucault, 2010; Arfuch, 2010).

### **Construcción de categorías de análisis de carácter analítico-conceptual**

A partir de la tematización, se avanzará hacia la construcción de categorías de análisis de naturaleza analítico-conceptual. Estas categorías no son impuestas desde marcos teóricos a priori, sino que emergen en diálogo con los relatos de vida y de archivo, permitiendo una lectura situada y crítica de las experiencias narradas. Este momento implica un esfuerzo de abstracción teórica: identificar relaciones, tensiones, patrones y divergencias en las formas en que las subjetividades se configuran en torno a las experiencias escolares, las trayectorias profesionales y las dinámicas de poder-saber (Goodson, 2004; Butler, 2017; Foucault, 2010; Arfuch, 2010).

### **Elaboración de categorías interpretativas**

Finalmente, se procede a la elaboración de categorías interpretativas que articulen críticamente lo vivido, lo dicho y lo archivado. Esta fase busca problematizar las experiencias narradas en diálogo con las huellas normativas, elaborando interpretaciones que reconozcan la complejidad, la contingencia y la afectividad de las subjetividades. Más que clausurar los sentidos, se abrirán preguntas sobre las formas en que las trayectorias docentes homosexuales se configuran, resisten o resignifican los dispositivos de poder-saber (Foucault, 2010; Leite Méndez, 2012).

Esta apuesta metodológica de procesamiento de la información permite mantener una coherencia profunda con la postura epistemológica del proyecto: construir conocimiento desde la escucha afectiva, la problematización situada y el respeto a la complejidad de las subjetividades, entendiendo las



narrativas y los archivos no como registros objetivos del pasado, sino como territorios de disputa, afecto y creación de sentido.

Por lo tanto, la construcción y el tratamiento de la información no se conciben como operaciones técnicas neutrales, sino como prácticas situadas, afectivas y políticamente implicadas. De esta forma, siguiendo la propuesta de Leite Méndez (2012), así como los principios epistemológicos de la escucha sensible, la tematización de emergentes, la construcción analítico-conceptual y la elaboración interpretativa, propongo a continuación una serie de instrumentos, los cuales guiarán cada momento del proceso investigativo.

**Tabla 2:** Instrumento para la generación, categorización y análisis de la información

Momento	Instrumentos	Finalidad epistemológica
<b>Generación de la información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuentro de encuadre ético-metodológico</li> <li>- Entrevistas narrativas espiraladas</li> <li>- Revisión crítica de archivos como dispositivos de enunciabilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apertura afectiva y situada a los relatos de vida y a las huellas archivísticas.</li> <li>- Emergencia de memorias vividas y discursos normativos como territorios de subjetivación.</li> <li>- Construcción ética de la relación investigadora-participantes.</li> </ul>
<b>Categorización de la información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matrices de tematización de relatos</li> <li>- Matrices de núcleos emergentes en documentos de archivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de patrones, afectos, silencios y tensiones.</li> <li>- Construcción de categorías analítico-conceptuales situadas.</li> <li>- Diálogo reflexivo entre memoria vivida y dispositivos archivísticos.</li> </ul>
<b>Análisis e interpretación de la información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa relacional de categorías</li> <li>- Ensayos interpretativos narrativos</li> <li>- Diario de reflexividad situada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulación crítica entre lo vivido, lo dicho y lo archivado.</li> <li>- Interpretaciones abiertas, afectivas y políticamente situadas.</li> <li>- Reconocimiento de trayectorias de resistencia y reconfiguración subjetiva.</li> </ul>

De esta manera, los instrumentos aquí propuestos no operan como dispositivos técnicos de recolección o análisis, sino como prácticas de producción de conocimiento ético-político, afectado, situado y reflexivo, en coherencia con la apuesta epistemológica que atraviesa todo el proyecto de investigación.



## **Consideraciones éticas**

### **Principios generales**

El proyecto se fundamenta en una ética de la relación (Rivas et al., 2021), que pone en el centro a los sujetos como co-constructores del conocimiento. Por lo tanto, se asumen los principios de:

- Consentimiento informado y permanente.
- Confidencialidad y respeto del anonimato, si así lo desean los participantes.
- Co-autoría de los relatos.
- No instrumentalización de las voces.
- Protección de datos personales conforme a la Ley 1581 de 2012.

### **Cuidados específicos**

Reconociendo que las trayectorias de vida que se abordarán en esta investigación pudieron estar atravesadas por experiencias de violencia, discriminación y exclusión, se asume una ética del cuidado, la escucha afectiva y el respeto irrestricto a la agencia narrativa de los participantes. El trabajo de campo implica una atención permanente a las afectaciones emocionales que puedan surgir, abriendo espacios para la reflexión conjunta, la resignificación de los relatos y la posibilidad de elaborar cierres de manera segura, acompañada y respetuosa.

Asimismo, se reconoce plenamente la autonomía de los participantes para decidir qué aspectos de su vida desean compartir, cómo desean nombrarlos y bajo qué términos y marcos desean ser representados. La narración se concibe, por tanto, como un acto de agencia y de autoría vital, no como una exposición dirigida ni como una extracción de información. La palabra, el silencio y la reescritura son derechos fundamentales en todo el proceso investigativo.

### **4.3 Legislación y marcos normativos**

El desarrollo de esta investigación se acoge a los principios y obligaciones establecidos en la legislación colombiana vigente en materia de protección de datos personales y cuidado de la información sensible, así como a los referentes éticos propios de la investigación cualitativa en educación.



## **Normatividad legal**

Ley 1273 de 2009: Por medio de esta ley se tipifica la protección de la información y de los datos, estableciendo medidas contra los delitos informáticos. Su adopción en este proyecto implica el compromiso de proteger la integridad, la reserva y el manejo seguro de toda la información sensible que emerja durante el proceso investigativo, ya sea de carácter narrativo o documental.

Ley 1581 de 2012: Esta ley regula la protección de datos personales, estableciendo los principios rectores para su tratamiento, tales como la finalidad, libertad, veracidad, seguridad, acceso restringido y confidencialidad. En coherencia con esta normativa, los datos personales de los participantes serán tratados bajo estrictos protocolos de anonimización, consentimiento informado, y garantías de privacidad y control sobre el uso de su información.

## **Marcos éticos de investigación**

Principios éticos de la investigación cualitativa en educación (Eisner, 1998): Se acoge el principio de respeto a la voz de los participantes, la necesidad de construir interpretaciones contextualizadas y la responsabilidad ética de cuidar las consecuencias que puedan derivarse de la representación de las historias de vida. Se asume que la investigación narrativa no es neutra ni inocua, y que, por tanto, exige un ejercicio ético de escucha, de interpretación cuidadosa y de devolución responsable de los relatos construidos.

## **Consideraciones adicionales**

En consonancia con el enfoque ético adoptado, la participación será siempre voluntaria, informada y reversible, garantizando el derecho de los participantes a suspender su colaboración en cualquier momento.

Adicional, se implementarán mecanismos de resguardo y protección de los archivos físicos y digitales utilizados durante la investigación, siguiendo buenas prácticas de seguridad de la información.

**Tabla 3:** Principios éticos para el relacionamiento

<b>Relación o Dimensión</b>	<b>Principio ético fundamental</b>	<b>Sentido para la investigación</b>
-----------------------------	------------------------------------	--------------------------------------



<b>Narradores – Narratario</b>	Relacionalidad afectiva y co-responsabilidad narrativa.	Reconocer que el conocimiento se produce en una relación de co-afectación, donde ambas partes se afectan, transforman y son responsables del relato construido. (Castañeda Salgado, 2012).
<b>Narradores</b>	Agencia narrativa y autonomía representacional.	Respetar la decisión de los participantes sobre qué narrar, cómo nombrarse y cómo representarse, garantizando su derecho a reescribir, callar o modificar sus relatos.
<b>Narratario</b>	Escucha sensible, afectiva y reflexiva.	Asumir una posición de apertura afectiva, no-juicio, respeto a las singularidades narrativas, y disposición a ser afectada por las voces que emergen. (Arfuch, 2010; Rivas, 2009).
<b>Espacio</b>	Espacios seguros, acogedores y respetuosos.	Garantizar condiciones físicas, emocionales y simbólicas que favorezcan la confianza, la intimidad ética y la posibilidad de narrar sin coacción ni exposición innecesaria.
<b>Tiempo</b>	Ritmo narrativo situado y respetuoso.	Reconocer que cada proceso de narración tiene su propio ritmo emocional; respetar pausas, silencios, tiempos de elaboración y necesidades de cierre de los participantes.

## CONCLUSIONES

La investigación Maestros de mala conducta propone una forma de hacer investigación educativa comprometida con la memoria, la justicia y la dignificación de las existencias homosexuales. Desde una epistemología situada y una metodología narrativa, se pretenden mostrar que los relatos de vida no solo producen conocimiento, sino también reconocimiento.

En el campo pedagógico, este enfoque aporta herramientas para cuestionar las normas que han disciplinado los cuerpos docentes y abrir espacios de subjetivación plural. Además, el diálogo entre archivo y narrativa permite comprender cómo las políticas del ser maestro han sido históricamente atravesadas por la moral y el control, y cómo, pese a ello, emergen resistencias que transforman la escuela en un lugar posible para la diferencia.



Investigar desde la ética del cuidado y la reflexividad no es solo una opción metodológica, sino una apuesta política por sostener, acoger y transformar las vidas que habitan la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2010). Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites. Fondo de Cultura Económica.
- Ball, S. J. (1994 a). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Paidós.
- Ball, S. J. (1994 b). Foucault y la educación: disciplinas y saber (Segunda ed.). (P. Manzano Bernárdez, Trad.) Morata.
- Bayona, H., y Urrego, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. Educación y Ciudad (37), 15-26. DOI:10.36737/01230425.v2n37.2019.2143
- Bruner, J. (1998). Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa.
- Butler, J. (2017). El género en disputa. Paidós.
- Butler, J., y Athanasiou, A. (2022). Desposesión. Lo performativo en lo político. Paidós.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia en investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Nonnelly, J. D. Clandinin, y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 11-59). Laertes.
- Correa Montoya, G. A. (2017). Raros. Historial cultural de la homosexualidad en Medellín, 1890-1980. Universidad de Antioquia.
- Correa Montoya, G. A. (2023). Amores Oblicuos. la homosexualidad en Colombia desde la literatura, la prensa y la pintura, 1890-1990. Universidad de Antioquia.
- Decreto 1602. (06 de julio de 1936). Obtenido de  
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1316678>
- Decreto 2277. (14 de septiembre de 1979). Obtenido de  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-190391.html>
- Decreto 2480. (31 de Julio de 1986). Obtenido de



<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1542>

Decreto 522. (27 de marzo de 1971). Obtenido de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6944>

Dejusticia (2021). Quitar la máscara. En: Dejusticia, De La carta viva. Obtenido de

<https://open.spotify.com/episode/4VOQLujYE6t2ncoERGINgW>

Delory-Momberger, C. (2015). La condición biográfica. Universidad de Antioquia.

Denzin, N. K. (1998). Interpretive Biography. Sage

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales,

14(44), 15-40

Foucault, M. (1982). La imposible prisión. Anagrama.

Foucault, M. (2010). La arqueología del saber. Siglo XXI.

Foucault, M. (2011) Historia de la sexualidad. 1 la voluntad de saber. (U. Guiñazú, Trad.) Siglo XXI.

Foucault, M. (2022). Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). (H. Pons, Trad.).

Fondo de Cultura Económica.

Goodson, I. F. (2004). Profesorado e historia de vida. Un campo de investigación emergente. En I. F.

Goodson (Ed.), *Historia de vida del profesorado* (págs. 45-62). Octaedro.

Harding, S. (2004). Rethinking Standpoint Epistemology: What is ‘strong objectivity? The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies. (p.127-140).

Haraway, D. (1991). Ciencias, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Gráficas Rogar.

Leite Méndez, A. (2011). Historia de vida de maestros y maestras. Universidad de Málaga.

Levinas, E. (1993). El tiempo y el otro. Paidós.

Rojas, C. (2001). Civilización y Violencia: La búsqueda de la identidad en la Colombia. Norma.

Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: eventualización y problematización en Foucault. Tábula Rasa.

Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Octaedro.

Rivas, J.I. (2012). La investigación biográfica y narrativa: el sujeto en el centro. [Ponencia] En II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente: Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida, Universidad Jaume I de Castellón.



[https://www.researchgate.net/publication/299431320\\_La\\_Investigacion\\_Biografica\\_y\\_Narrativa\\_El\\_Sujeto\\_en\\_el\\_Centro](https://www.researchgate.net/publication/299431320_La_Investigacion_Biografica_y_Narrativa_El_Sujeto_en_el_Centro)

Rivas, J.I., et. al. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. La Práctica en Investigación Cualitativa: experiencias de grupos de investigación, New Trends in Qualitative Research, 5, 139-151. DOI:10.36367/ntqr.5.2021.139-151

Saxey, E. (2021). Sexuality and pedagogy in the accounts of lesbian, gay and bisexual teachers.

Vásquez García, F. (2022). Historia de la homosexualidad masculina en Occidente. Catarata.

