



Voces de paz: reflexiones de docentes de lenguas extranjeras sobre la educación para la paz¹

Fabio Alberto Arismendi Gómez² 
Astrid Johana Aristizábal Cardona³ 
Yeison Mauricio Cárdenas Reyes⁴ 
Juan Pablo Meza Taborda⁵ 

Rol de los autores: los cuatro autores participaron activamente en todo el proceso de la investigación (recolección y análisis de la información) y redacción del presente artículo.

Citation: Arismendi, F. A., Aristizábal A. J., Cárdenas Y. M. and Meza, J. P. (2026). Voces de paz: reflexiones de docentes de lenguas extranjeras sobre la educación para la paz. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 28(1), pp. 59-74.

Received: 25-Feb.-2025 / **Accepted:** 21-Jan.-2026

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.23285>

Resumen

Las iniciativas sobre educación para la paz en el campo de las lenguas extranjeras han ido creciendo, pero son aún limitadas. La investigación cualitativa reportada en este artículo buscó crear espacios de desarrollo profesional docente para reflexionar sobre la educación para la paz en Colombia, mediante talleres virtuales y gratuitos, dirigidos a profesores universitarios de lenguas extranjeras. Los talleres generaron espacios de colaboración para que los docentes profundizaran en conceptos e ideas relacionadas con la educación para la paz y se llevaron a cabo en el marco de un proyecto más grande sobre discursos y educación para la paz realizado entre una universidad colombiana y una francesa, entre 2022 y 2024. En este artículo presentamos las comprensiones de este grupo de docentes sobre la paz y sus posibilidades de implementación en la clase de lenguas extranjeras, así como el impacto de los talleres en el desarrollo profesional. Los datos provienen de las grabaciones de las sesiones de los talleres, de planes de clases creados por el profesorado, de cuestionarios y de entrevistas a profundidad. Los hallazgos muestran que el equipo docente interpreta la paz en la enseñanza de lenguas de diversas maneras y que los talleres formativos constituyeron una herramienta efectiva en la construcción colectiva de conocimiento alrededor de este tema.

Palabras clave: desarrollo profesional; educación para la paz; enseñanza de lenguas; enseñanza superior; formación de docentes

1 Este artículo es derivado del proyecto de investigación: "Construir una cultura de la paz en Colombia: perspectivas discursivas y acciones educativas", realizado por investigadores de la Universidad de Antioquia y la Université Grenoble Alpes entre 2022 y 2024. El proyecto fue financiado por la Universidad de Antioquia, l'Université Grenoble Alpes, ICETEX, Minciencias y Ecosnord.

2 Universidad de Antioquia, fabio.arismendi@udea.edu.co

3 Universidad de Antioquia, ajohana.aristizabal@udea.edu.co

4 Université Grenoble Alpes, yeison.cardenasreyes@univ-grenoble-alpes.fr

5 Universidad de Antioquia, juan.meza@udea.edu.co



Voices of Peace: Foreign Language Educators' Reflections about Peace Education

Abstract

Peace education initiatives in foreign language teaching have been increasing yet remain limited. The qualitative research project reported in this article intended to create professional development spaces to reflect on this topic in Colombia through free online workshops, tailored to university foreign language educators. The workshops created collaborative spaces for teachers to deepen their understanding of concepts related to peace education. They were conducted as part of a larger project on peace discourses and education for peace carried out by a Colombian university and another French university from 2022 to 2024. In this article, we present the understandings of peace held by these three teachers, and the potential for implementation in foreign language classrooms, as well as the impact of the workshops on their professional development. Data came from recordings of the workshops, lesson plans designed by the teachers, questionnaires, and in-depth interviews. Findings reveal that teachers interpret peace education in foreign language classrooms uniquely, and the professional development workshops played a vital role in the collective construction of knowledge around this topic.

Keywords: Foreign Language Education; Peace Education; Professional Development; Teachers' Training; Tertiary Education

Introducción

Colombia ha trabajado arduamente para transformar su realidad y consolidar una sociedad más pacífica para las generaciones presentes y futuras, a través de acuerdos, programas de reconciliación y políticas de desarrollo social ([Human Rights Watch 2024](#); Observatorio de la Jurisdicción Especial para la Paz, 2024; [MAPP/OAS 2024](#); [Organización de las Naciones Unidas, 2024](#)). Para la reconstrucción del tejido social, diversas iniciativas educativas se han orientado hacia la construcción de la paz, especialmente en áreas como las ciencias sociales y humanas. Entendida como un campo interdisciplinario que transforma las condiciones de violencia y atravesado por contextos sociohistóricos y corrientes idealistas, intelectuales, ideológicas y políticas ([Bajaj, 2008](#); [Gómez-Arévalo, 2015](#)), la educación para la paz (EPP) en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) empieza apenas a tomar fuerza. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de los idiomas, otrora guiados por paradigmas netamente lingüísticos e instrumentales, comienzan a integrarse con los principios de paz, convivencia pacífica y resolución de conflictos ([Arikan, 2009](#); [Christopher & Taylor, 2011](#); [Chubbuck & Zembylas, 2011](#)).

La revisión de la literatura evidencia que, en Colombia, se ha implementado un enfoque multifacético en las intervenciones pedagógicas con incidencia en la realidad violenta de diversos entornos escolares, abordando a la vez varias dimensiones del lenguaje. Dentro de estos esfuerzos, [Aldana et al. \(2020\)](#) implementaron secuencias didácticas para trabajar la memoria con estudiantes de una escuela pública primaria y víctimas del conflicto armado, destacando la importancia de reconocer sus vivencias. A su vez, [Ortega \(2020\)](#) se basó en conceptos de justicia social y educación crítica para la paz para abordar el matoneo escolar con docentes y estudiantes de secundaria en Bogotá.

A nivel universitario, la educación para la paz en lenguas extranjeras se ha explorado como una posibilidad para promover la reflexión crítica y la acción informada. Estudios previos se han apoyado en enfoques como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para explorar temas de educación ciudadana ([Bello, 2012](#)), la pedagogía de la memoria y el análisis crítico de los medios en la formación docente ([Aristizábal-Cardona & Ortiz-Medina, 2023](#)), y la enseñanza de los principios de la paz por medio de las lenguas extranjeras en las escuelas rurales ([Cárdenas-Reyes, 2021](#)). Asimismo, estudios internacionales ([Martínez-Lirola, 2017](#); [Oxford, 2017](#); [Vasilopoulos et al., 2019](#)) han evidenciado la posibilidad de fomentar ciudadanía crítica desde una perspectiva de paz la enseñanza de LE.

Estos estudios establecen una pauta relevante para continuar abordando las complejas realidades sociales del contexto colombiano desde las LE. En este sentido, los docentes de idiomas desempeñarían un papel crucial integrando el análisis del conflicto y la violencia en sus clases. Dicha perspectiva podría influir en cómo los estudiantes emplean las lenguas para abordar críticamente las problemáticas de sus entornos, denunciar injusticias, reflexionar y proponer acciones para transformar sus realidades.

En el marco de un proyecto de investigación universitario franco-colombiano, realizado entre 2022 y 2024, se propuso la intervención reportada en el presente artículo. El proyecto tenía como objetivo general analizar relatos de vida de mujeres víctimas del conflicto armado colombiano y su potencial en la formación intercultural de docentes de LE. Dentro de los objetivos específicos se propusieron los siguientes: analizar los discursos de paz de las mujeres en narración o en acción, su lugar y papel en las acciones políticas; explorar el arte y la creación como herramientas en la reconstrucción del tejido social; y crear programas de formación para docentes de LE desde una perspectiva de educación para la paz y de interculturalidad. Este artículo responde a este último objetivo y parte de la siguiente pregunta: ¿Qué comprensiones de la paz tienen los docentes de LE en una universidad colombiana y qué posibilidades perciben en la implementación de la EPP luego de participar en un ciclo de desarrollo profesional?

En este orden de ideas, presentaremos algunos referentes teóricos que enmarcan el estudio, luego describiremos la metodología empleada y los talleres de formación. Finalmente, nos enfocaremos en algunos hallazgos relacionados con las comprensiones de la paz de tres de los docentes participantes, así como sus reflexiones sobre la forma en que esta perspectiva puede llevarse a la clase de LE, y el impacto de los talleres en su desarrollo profesional docente.

Marco teórico

Concepciones sobre la paz

Los estudios para la paz han evolucionado teóricamente y se han nutrido del diálogo interdisciplinar, lo que ha permitido entender su participación en la resolución de conflictos, como ocurrió en Colombia entre 2012 y 2016. En el ámbito académico, estos debates suelen partir de la distinción entre paz positiva y paz negativa ([Galtung, 1975](#)) y de las diversas formas de violencia. Dicha visión ha expandido el análisis sobre el cese de la violencia como proceso o una forma de paz imperfecta ([Hernández, 2012](#); [Muñoz, 2001](#)). Esta última provocó un debate en Colombia acerca del tipo de paz que el país necesitaba. Sectores conservadores privilegiaron una visión militarista centrada en acabar la guerra o alcanzar una paz negativa, sin intención de mejorar la estructura de la sociedad colombiana ([Galtung, 1996](#)). La paz imperfecta se entendió en ese entonces, como lo establece [Hernández \(2012\)](#), a partir de la reconciliación y reduciendo la desigualdad social a través de políticas sociales y económicas, pese a sus imperfecciones y a la resistencia de sectores políticos tradicionales.

El debate en torno a la paz se ha enriquecido significativamente, incorporando perspectivas que demuestran su naturaleza contextual y diversa. [Cabezudo & Haavelsrud \(2010\)](#) se enfocaron en la edificación de la paz según el tiempo y el espacio. A su vez, [Hicks \(1993\)](#) presentó la paz como una dimensión multidisciplinar. Otros autores priorizaron la paz ambiental para el posacuerdo ([Rodríguez et al. 2017](#)), la mitigación de las desigualdades desde una óptica económica para enfrentar las desigualdades sociales ([Duflo, 2023](#)) o la perspectiva de género ([Segato, 2016](#)) para entender la violencia que sufrieron las mujeres durante el conflicto armado.

Esta visión integral sobre la paz y la violencia se refleja en el ámbito educativo, donde la transición hacia la paz requiere un enfoque pedagógico que aborde las causas estructurales de la violencia. Para ello, [Jiménez Bautista \(2019\)](#), inspirado en los tipos de violencia de [Galtung \(1996\)](#) – violencia directa, estructural y cultural – y en sus dos tipos de paz – positiva y negativa – indagó en la relación entre estos tipos de violencia y sus paces, e incluyó la necesidad de explorar la violencia híbrida. Dicha violencia reúne todas las violencias mencionadas previamente y formula la paz híbrida que busca “espacios de confort en formas de violencia” ([Jiménez Bautista, 2019](#), p. 124).

La paz en el aula de clase

La EPP constituye un campo enriquecido por los estudios para la paz, el feminismo, las orientaciones de la ONU y la educación en Derechos Humanos ([Gómez, 2015](#)). Su abordaje integra lentes de análisis idealistas, intelectuales, ideológicos y políticos, con diversas interpretaciones sobre el papel de la educación en la transformación social, sin ser mutuamente excluyentes. Mientras las perspectivas idealista e intelectual presentan visiones universalistas o académicas, y la ideológica cuestiona la escuela como espacio de reproducción del orden establecido, la perspectiva política sostiene que el cambio social puede gestarse tanto dentro como fuera del ámbito escolar ([Haavelsrud, 1996](#), citado en [Bajaj, 2008](#)).

Implementar una propuesta de EPP en el aula de clase constituye una intención social en la “reconstrucción del tejido social” ([Cárdenas-Reyes, 2021](#), p. 93) en comunidades afligidas por la violencia como Colombia. En el ámbito de las lenguas, requiere una postura crítica sobre el lenguaje, la manera en la que se enseña y su papel en la construcción social. Dado que la enseñanza de lenguas está inmersa en contextos sociopolíticos ([Kumaravadivelu, 2006](#)), puede articularse con los estudios para la paz. En este sentido, el ejercicio docente aspira, desde su contexto particular, a indagar cómo los principios para la paz y las injusticias sociales pueden tratarse desde el aprendizaje de un idioma. Así, las lenguas no solo permiten comprender la realidad social, sino también denunciar injusticias, reflexionar sobre problemáticas, imaginar otras realidades y mediar en conflictos.

Desarrollo profesional docente en clave de paz

Entendemos el desarrollo profesional docente (DPD) como el aprendizaje continuo que logran los docentes durante su vida académica y que les permite facilitar y adaptar la enseñanza a las necesidades de sus estudiantes. Principalmente, nos interesa que este DPD promueva una cultura de paz desde el aula de lenguas, orientado a la docencia en dos dimensiones centrales en la EPP: el manejo de conflictos y la prevención de la violencia. El DPD se caracteriza por ser

voluntario y apoyado en comunidades de práctica (Díaz-Maggioli, 2003), las necesidades se traducirían en mejorar los procesos de aprendizaje y el bienestar de los estudiantes (incluyendo las emociones para prevenir conflictos), convocando a un trabajo colectivo por medio de una red de docentes. Implica, además, la construcción identitaria del profesorado (Van Zanten & Rayou, 2017). Igualmente, Cárdenas-Beltrán *et al.* (2010), conciben el DPD desde una perspectiva colaborativa, crítica y práctica, en la que los docentes aprenden mutuamente en los espacios de interacción con otros colegas. Las estrategias de formación implementadas en este proyecto permiten favorecer la reflexividad para una formación en EPP desde una perspectiva intercultural (Arismendi-Gómez, 2022).

La interculturalidad es clave para el DPD de los docentes que participaron en este proyecto pues, en la misma línea de la EPP, busca construir una cultura de la relación al Otro, basada en el diálogo, la solidaridad, la confianza, el pluralismo, la democracia y la justicia (ONU, 1999). Asimismo, comprendemos la interculturalidad desde una perspectiva amplia y alteritaria que se construye en los procesos intersubjetivos de intercambio con otras personas (Blanchet & Coste, 2010; Dervin 2016, 2023; Dervin & Jacobson, 2021). Nos enmarcamos en una perspectiva crítica de la interculturalidad que no solo reconoce la pluralidad, sino también supera las desigualdades históricas que han excluido y marginalizado a algunos grupos (Ferrão, 2010; Walsh, 2010, 2020). Esta visión, orientada a la justicia social, se distancia de criterios culturalistas centrados en estereotipos sobre las culturas extranjeras que prevalecieron durante mucho tiempo en la enseñanza de LE.

Metodología

Contexto e intervención

El presente proyecto de investigación cualitativa se concibió desde dos grandes etapas. Primeramente, se empleó un enfoque etnográfico (Hambye, 2015) que privilegió las observaciones de diferentes lugares asociados con la memoria y 21 entrevistas comprensivas a 24 mujeres⁶ lideresas víctimas del conflicto armado en Colombia. Estos testimonios constituyeron la base para la creación de materiales y actividades de la segunda etapa del estudio.

Con respecto a la segunda etapa, objetivo del presente artículo, el foco se centró en la creación, implementación y evaluación del DPD para docentes universitarios de LE, en EPP. Para este fin, propusimos dos ciclos de talleres virtuales y gratuitos concebidos no como una relación jerárquica entre expertos y aprendices, sino como intercambios entre colegas en un plano de colaboración horizontal (Díaz-Maggioli, 2003; Olson & Craig, 2001). Se pusieron en circulación saberes, itinerarios de vida, roles y representaciones asegurando el respeto, el reconocimiento mutuo y la reciprocidad directa (Molla & Nolan, 2020).

Presentación del ciclo de talleres

El ciclo *¿Cómo pensar la paz desde la clase de lenguas extranjeras?* se desarrolló en dos versiones, la primera entre mayo y julio de 2023 y la segunda entre abril y junio de 2024, con la participación de 72 docentes. El ciclo incluyó ocho talleres, de los cuales seis fueron parte de la primera versión y dos se añadieron en la segunda, tras la evaluación del profesorado, así:

Taller 1: Acerquémonos a la EPP en la enseñanza de LE. Compuesto por dos sesiones, fue la introducción a referentes teóricos como cultura de paz, EPP, EPP en enseñanza de lenguas, discursos violentos y estudios de género.

Taller 2: Significados del conflicto. Espacio de reflexión sobre los acuerdos de paz, el concepto de conflicto y el análisis de testimonios de mujeres víctimas del conflicto, recolectados durante la investigación.

Taller 3: Exploremos lo biográfico en la clase de lenguas. Se presentó la biografía lingüística para generar conciencia sobre la diversidad lingüística, apoyado en testimonios de las mujeres entrevistadas.

Taller 4: Mediación y resolución de conflictos en la clase de lenguas. Su objetivo fue identificar estrategias para vincular el aprendizaje de lenguas con la construcción de relaciones pacíficas.

6 Tres de las 21 entrevistas fueron colectivas por solicitud de las mujeres entrevistadas.

Taller 5: El papel de una universidad pública en la construcción de la paz. Aquí, invitados de la Unidad Especial de Paz de la Universidad de Antioquia dieron a conocer sus procesos para contribuir a la construcción de la paz en los territorios.

Taller 6: Preparemos una clase de LE desde una mirada de paz. Los participantes elaboraron colaborativamente, un plan de clase, integrando los elementos de la construcción de paz.

Taller 7 (solo en 2024): La paz y la enseñanza de lenguas ancestrales. Un docente de lengua miníka lideró una conversación sobre la forma en que las comunidades ancestrales conciben la paz.

Taller 8 (solo en 2024): Visitemos un lugar de memoria en Medellín. Única sesión presencial con visita guiada por una mujer víctima del conflicto al Museo Casa de la Memoria.

Participantes

Los 72 participantes de los talleres fueron docentes de LE - inglés, francés, español y portugués. Todos firmaron un formato de consentimiento informado, aprobado previamente por el Comité de Ética del área de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. Estos docentes laboran en universidades, así como en centros de lenguas o instituciones educativas. La mayoría ejerce en Colombia, también participaron dos docentes que trabajan en Brasil y en Turquía. Para profundizar el análisis, seleccionamos tres docentes destacados en el primer ciclo por su participación y apropiación en temas de la EPP. Sus voces representan las de la mayoría de los participantes según los comentarios obtenidos en los instrumentos utilizados para evaluar los talleres. La selección de estos tres docentes responde asimismo a criterios de diversidad disciplinar. Cada uno enseña una lengua diferente – inglés, francés y español – y posee un nivel de estudios diferente. Los tres son licenciados en lenguas. La [tabla 1](#) presenta detalles demográficos sobre ellos.

Tabla 1. Información demográfica de los docentes

Nombre	Sexo	Edad	Lengua de trabajo	Contexto de trabajo	Nivel de formación más alto
Elena ⁷	Mujer	Entre 50-55	Francés	Universidad y centro de lenguas	Maestría
Marina	Mujer	Entre 55-60	Inglés	Universidad y colegio público	Pregrado
Francisco	Hombre	Entre 35-40	Español	Universidad y colegio público	Estudiante de doctorado

Fuente: elaboración propia.

Elena enseña francés a nivel universitario y en un reconocido centro de lenguas en Medellín. Siempre se interesó en la enseñanza de la lengua de Molière, ha trabajado en colegios, centros de lenguas y universidades. Actualmente, interviene en la formación de futuros traductores y docentes de lenguas extranjeras. Ella se define como una persona apasionada por la enseñanza del francés. Su motivación por la paz emergió a través de la otredad y el respeto por las diferencias: “desde la interculturalidad y desde el respeto, desde ahí es donde se crea, pienso yo, de cierta manera, la paz ¿cierto?... saber que yo puedo construir con el otro así sea diferente” (Elena, entrevista a profundidad, septiembre 2023).

Por su parte, Marina también colombiana, tiene una amplia experiencia docente. Actualmente, enseña inglés a nivel universitario y en algunos colegios en Medellín. Marina se define como una aprendiz permanente e inquieta. Esta docente considera haberse acercado a la paz a través de la escucha atenta y del respeto por el otro, y por sus visitas a otros territorios: “lo que también a mí me ha impactado es las visitas a las regiones” (Marina, entrevista a profundidad, septiembre 2023). Como motivación principal, destacó la importancia de ampliar sus perspectivas teóricas y pedagógicas sobre la EPP en sus prácticas docentes.

⁷ Utilizamos pseudónimos para proteger la identidad de los participantes.

Por último, Francisco, docente brasileño de español como lengua extranjera (ELE), enseña hace 15 años en la secundaria de un colegio público y en una universidad en Brasil. En el marco de sus estudios doctorales, realizó una pasantía en la universidad que ofreció los talleres y decidió inscribirse. Como parte de sus motivaciones, resalta los temas y las redes que podría llegar a establecer con otros participantes:

Tenía también la idea de conocer tal vez referencias teóricas sobre esta temática, que podría ayudarme a ampliar un poco la visión ... conocer otras personas también que probablemente participaron del curso y ver también posibilidad de trabajar con esta perspectiva en mis clases aquí (Francisco, entrevista a profundidad, septiembre 2023).

Además de estas motivaciones formativas, el profesor también intenta establecer una relación entre las perspectivas teóricas desarrolladas en su trabajo doctoral (Surear) y el tema de la educación para la paz.

Concluimos así que la sensibilidad de los docentes en temas de la paz está asociada a sus trayectorias y a la interculturalidad crítica. Lo anterior conlleva a temáticas relacionadas con la justicia social y con la exclusión de grupos vulnerables, así como la búsqueda de mejores oportunidades formativas para todas las personas.

Recolección y análisis de datos

Para analizar el impacto de los talleres en los participantes, recurrimos a: grabaciones de todas las sesiones de taller; un cuestionario de caracterización de los participantes y otro de evaluación; los materiales producidos por los participantes, en particular, un plan de clase elaborado durante el último taller; y seis entrevistas en profundidad e individuales realizadas a los docentes descritos previamente en dos momentos diferentes. La primera entrevista se realizó en septiembre de 2023, al finalizar el primer ciclo de talleres. Con la intención de analizar la evolución en sus reflexiones sobre la paz, los tres fueron entrevistados nuevamente en agosto de 2024. Los datos fueron sistematizados y transcritos para realizar un análisis de contenido ([Bardin, 2013](#)). El análisis se hizo a partir de categorías previas, inspiradas en la literatura y otras emergentes.

Resultados

Como categorías de análisis emergieron las comprensiones que el profesorado tiene sobre la paz, la forma en que la paz se lleva al aula de clases y el impacto de los talleres en su desarrollo profesional. Estas categorías serán ilustradas según las voces de los docentes descritos en la sección anterior.

Comprensiones de la paz

Durante los talleres, los participantes mostraron sus comprensiones y posicionamientos con respecto a la paz. Asimismo, los discursos en ambas entrevistas visibilizaron tal entendimiento. Marina señaló los sentimientos y problemáticas que afectan a sus estudiantes reflejando un enfoque relacional y transformador de la paz ([Bajaj, 2008](#)):

Es importante también empezar a visionar, a viabilizar esa cultura de paz ... a través de esas relaciones con nuestros estudiantes, con nuestros colegas, con nuestros directivos, entre nosotros empezar como a fortalecer esas acciones y hacer que también tomemos conciencia de qué es realmente el respeto del otro (Marina, intervención en el taller 1 mayo 2023).

Igualmente, su postura crítica se manifestó en el análisis de casos concretos propuestos en un taller: “los maestros debemos direccionar y liderar la situación para que todos puedan opinar, pero generando puntos en los que podamos encontrarnos en dónde, colaborativamente, se puedan solucionar los conflictos” (Marina, intervención en el taller 4 julio 2023). Esto refleja una adopción activa de su identidad profesional como docente que promueve el diálogo, la paz y la colaboración.

Continuando con Elena, sobresale la empatía y acercamiento a sus estudiantes representada por la perspectiva emocional ([Rubio-Saavedra, 2022](#)). Su percepción sobre la enseñanza se relaciona con una visión colaborativa entre docentes y estudiantes:

Hay que saber que uno enseña y aprende con los estudiantes, aprendemos entre todos, entonces es el poder de aprender, de transmitir, ... la capacidad de transformar nuestras vidas y las de nuestros estudiantes (Elena, intervención en el taller 3 junio 2023).

Dicha perspectiva se complementa con una apuesta ética por el reconocimiento de la diferencia, condición necesaria para la convivencia. En lugar de asumir posturas polarizadas, Elena propone un enfoque humano y comunicativo favoreciendo las convergencias y diferencias, llevándonos a la relación al otro desde una perspectiva de interculturalidad renovada ([Derwin, 2016, 2023](#)), y promoviendo así una paz basada en el diálogo y la transformación mutua como parte del aprendizaje:

La pregunta por la paz en este país (...) que necesitamos tanto de mirarnos, de poder reconocernos en la diferencia de no asumir bandos (...) sino desde lo humano, vernos más desde lo que nos podemos reconocer que es lo que nos diferencia eso es muy importante (Elena, entrevista a profundidad, septiembre 2023)

Finalmente, en el caso de Francisco, se evidencian evoluciones en su comprensión conceptual de paz negativa y positiva (Galtung, 1996): “algo que me hizo pensar mucho fue los referentes teóricos sobre paz negativa y paz positiva que estaban en los materiales, para mí fue una novedad por ejemplo escuchar sobre paz negativa” (Francisco, entrevista a profundidad, septiembre 2023). Estas transformaciones se dieron debido a los intercambios de ideas con docentes de diversas lenguas, regiones y trayectorias profesionales, enriqueciendo su comprensión de la educación para la paz desde una perspectiva contextualizada y se corresponde con una mirada colaborativa, crítica y práctica del desarrollo profesional ([Cárdenas-Beltrán et al. 2010](#)).

Las percepciones de Marina, Elena y Francisco reflejan enfoques complementarios sobre la paz. Mientras Marina resalta la empatía y la resolución dialogada de conflictos, Elena destaca el reconocimiento de la diferencia y el aprendizaje mutuo. En cambio, Francisco, inicialmente observador, incorpora nociones de paz negativa y positiva a partir de la interacción entre pares. En conjunto, sus visiones aportan a una comprensión crítica y situada de la paz.

La paz en el aula de clases

Las visiones de paz de este grupo de docentes evidencian una convicción compartida: la paz puede y debe incorporarse a la enseñanza de LE. Empero, reconocen que esta inclusión no se limita a acciones aisladas en el aula, sino que requiere una apuesta curricular amplia que garantice su continuidad e impacto. Elena plantea una integración estructurada de la paz en el currículo y que la vivencia de la paz ocurra en la cotidianidad de la enseñanza-aprendizaje, en concordancia con otros estudios sobre EPP en la enseñanza de lenguas ([Aristizábal-Cardona & Ortiz-Medina, 2023](#); [Martínez-Lirola, 2017](#)):

Yo pienso que, para todos, debería haber una cátedra para la paz ... no es el conocimiento solamente, es aprender a ser, y para aprender a ser nos tenemos que desprender de las formas que hemos aprendido, cómo hemos concebido la guerra, cómo vemos a los otros como si fuéramos enemigos (Elena, entrevista a profundidad, septiembre 2023).

Esta convicción se reflejó durante el último taller, los participantes diseñaron planes de clase desde narrativas del conflicto armado colombiano, haciendo propuestas pedagógicas contextualizadas que articularon la enseñanza de lenguas con la formación para la paz ([Arboleda et al., 2017](#)). El profesorado incorporó fragmentos de entrevistas con lideresas víctimas del conflicto armado, traducidos al inglés, francés y portugués para su uso en la clase de lenguas ([Anexo 1](#)). El equipo de Marina elaboró un plan para un curso universitario de inglés, Francisco para una clase de español y Elena para un curso de francés. En sus planeaciones y entrevistas finales, los tres participantes evidenciaron al mismo tiempo enfoques distintos y similares.

En primer lugar, Marina diseñó una tarea comunicativa similar a un debate donde los estudiantes seleccionaban a una persona influyente en su campo disciplinar. Los materiales incluían recomendaciones para el debate, preguntas sobre el conflicto armado en Colombia y una reflexión sobre cada individuo como agente de paz. Si bien el andamiaje facilita el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, la conexión entre la instrucción inicial (selección de la personalidad) y la tarea final no es clara. La última se centraba en el análisis del conflicto armado. Marina usó el debate para fortalecer competencias lingüísticas y comunicativas y como herramienta de memoria (Aldana-Gutiérrez *et al.*, 2020; Martínez-Lirola, 2017; Oxford, 2017). Las preguntas orientaron el esclarecimiento de la verdad y posibles soluciones al conflicto. Igualmente, Marina enfatizó la importancia de la empatía: “qué tan insensibles somos a veces, si a mí no me toca, si a mí no me pasa, no me duele” (Marina, entrevista a profundidad, septiembre 2023), pero no propuso actividades para comprender las emociones de la víctima del conflicto.

Por su parte, las reflexiones de Elena evidencian el impacto de los talleres en su visión de la paz. Elena y Marina coinciden en cultivar emociones, sanar heridas y fomentar la empatía hacia las víctimas del conflicto armado, visión de la pedagogía de las emociones (Rubio-Saavedra, 2022). Elena destaca la importancia de compartir narrativas de la guerra para trabajar hacia el perdón:

Esos relatos ... uno los puede trabajar en francés o en inglés y ... ubicarnos ¿qué nos ha tocado? ¿qué no nos ha tocado? porque no se trata de contar la historia para crear, sino cómo nos podemos sanar de esas cosas, porque hay que perdonar (Elena, entrevista a profundidad, septiembre 2023).

Tanto Elena como Marina coincidieron en que la emocionalidad y la sanación son fundamentales en la EPP en la clase de lenguas. Francisco, por su parte, destacó la necesidad de consensuar entre colegas el uso de los descriptores del Marco Común Europeo para la Enseñanza de las Lenguas (MCERL). Según su experiencia, no son de uso común en Brasil. Pese a esto, su equipo propuso un plan de clase de ELE según el nivel A2/B1, seleccionaron el descriptor de narración, definieron la actividad, el tiempo y los recursos. Al igual que Marina, Francisco resaltó el valor de los testimonios como voces directas de minorías marginadas y herramienta didáctica: “Me parece fantástico, incluso como había dicho antes sobre el trabajo con textos que llamamos auténticos es algo que yo definiendo también en mis clases.” (Francisco, entrevista a profundidad, septiembre 2023). De esta manera, los talleres enriquecieron su investigación doctoral: “estoy trabajando por ejemplo con materiales sobre la negritud, sobre los indígenas, sobre la violencia contra mujer y LGBT” (Francisco, entrevista a profundidad, septiembre 2023). Estas temáticas se reflejan, según Francisco, en las experiencias de vida auténticas:

trabajar con textos... qué traiga la voz de alguien real que vivió el conflicto para la clase, que ese texto puede ser utilizado no solamente para trabajar el aspecto lingüístico pero que, de hecho, sea para comprender lo que está siendo dicho (Francisco, entrevista a profundidad, septiembre 2023).

La reflexión de Francisco nos remite a la perspectiva de género (Segato, 2016) empleada en la EPP y a las estrategias que los maestros pueden emplear desde su cotidianidad para luchar contra la violencia estructural y cultural (Galtung, 1996). Emplear de forma crítica materiales basados en testimonios auténticos contribuiría así a la construcción de la paz híbrida (Jiménez Bautista, 2019). Su planeación de clase es consistente con su reflexión. Allí contextualizó un testimonio sobre el impacto del conflicto armado en espacios escolares, con un ejercicio de pedagogía de la memoria y el uso de una imagen de un aula en una celda (Ortega, 2016; Sacavino, 2015). Para didactizarlo, propuso una discusión grupal guiada por preguntas que promueven la comprensión de lectura e invitan a reflexionar sobre la violencia, el rol del docente y la función de la escuela. Además, utilizó el testimonio como base para enseñar el pretérito imperfecto, integrando así el análisis lingüístico con la reflexión sobre la realidad social. Finalmente, planteó un ejercicio de escritura sobre el contexto de sus estudiantes, favoreciendo una conexión significativa entre el aprendizaje del idioma y sus experiencias de vida, alineándose así con una mirada crítica de la EPP (Bajaj, 2008).

Figura 1. Ejemplo de un apartado del plan de clase del grupo de Francisco

Lee el testimonio de Berta López y contesta las preguntas que siguen:

1. ¿Por qué Berta no dio permiso a la policía para que entrara en su escuela?
2. ¿Cómo los muchachos de la escuela eran preparados?
3. ¿Cuáles rasgos de la personalidad de Berta puedes identificar tras leer su testimonio?
4. ¿Qué actitudes de Berta podrían comprobar esos rasgos identificados en su personalidad?
5. Es posible relacionar el testimonio de Berta con la imagen presentada al inicio de la actividad? Comenta.
6. Lee los fragmentos abajo:
"A veces, también llegaba el ejército al colegio [...]"
"[...] a los muchachos de las escuelas o de la escuela nosotros los preparábamos siempre [...]"
 - a) Identifica las expresiones temporales presentes en los dos fragmentos.
 - b) ¿Qué expresan?
 puntualidad periodicidad relatividad
 - c) ¿Cuáles acciones fueron desarrolladas en esos fragmentos?
 - d) Busca otros fragmentos que también poseen formas verbales que expresan esa dimensión temporal.
7. Las formas verbales identificadas en la cuestión anterior están conjugadas en el Pretérito Imperfecto de Indicativo, pero, además de la dimensión temporal discutida, ese tiempo verbal también puede ser utilizado para describir personas, cosas, lugares o circunstancias en el pasado. Identifica fragmentos del testimonio de Berta en que eso ocurre.
8. Observa las terminaciones de los verbos del Pretérito Imperfecto encontrados en las cuestiones 5 y 6, busca otros con terminaciones similares y distribúyelos en el cuadro siguiente de acuerdo con su conjugación:

-ar	-er	-ir
9. El letrero de la escuela de Berta decía que allí era una zona franca de paz. Ahora te toca a ti. ¿Cómo era la escuela donde estudiaste?

Fuente: elaboración del equipo de Francisco durante los talleres, a partir de los testimonios recolectados durante la implementación del proyecto.

Este plan de clase se enfoca en la reflexión temática derivada del testimonio de una lideresa, integrando el desarrollo de las competencias lingüísticas. La propuesta fomenta motivación, curiosidad e intercambio de ideas; su objetivo pedagógico trasciende lo disciplinar para abordar cuestiones sociales. Tal reflexión se alinea con lo visto en los talleres, entrelazando la EPP y la enseñanza del idioma como espacio de reflexión crítica, promoviendo la construcción colectiva de conocimiento en contextos de conflicto y transformación social.

Forjando saberes colectivos: Aportes de esta experiencia de desarrollo profesional en clave de paz

En las evaluaciones, los participantes señalaron la importancia de los talleres para su DPD. Sobresalen aspectos como la adquisición de nuevos conocimientos y estrategias pedagógicas en relación con la EPP. Asimismo, la metodología de trabajo permitió el intercambio de experiencias y aprendizajes colectivos (Diaz-Maggioli, 2003). Todos estos factores contribuyen a la construcción de la identidad profesional del profesorado de LE (Van Zanten & Rayou, 2017). Los participantes resaltaron la riqueza de los intercambios entre el profesorado, incluyendo a los docentes de otros países y los animadores como elemento crucial en esta experiencia de desarrollo profesional. Así lo expresó Elena:

Lo que más resalto de estos talleres, las experiencias tan enriquecedoras de diferentes puntos de vista, las experiencias dadas por las profes ... es un bagaje muy enriquecedor o sea poder encontrarnos desde diferentes perspectivas (Elena, entrevista a profundidad, septiembre 2023).

Francisco también valoró el trabajo en grupo, los intercambios de ideas y la colaboración como elementos enriquecedores del proceso: “Yo estaba esperando que ellos [los otros profesores] pudieran escribir algo para que yo viera cómo estaban pensando, cómo iban a construir y así después contribuir de alguna forma” (Francisco, entrevista a profundidad, septiembre 2023).

Además, como elemento diferenciador de los talleres, los docentes sostienen que los testimonios de víctimas del conflicto didactizados contribuyen a sus reflexiones y por tanto a su DPD:

[estos fragmentos tienen] todo el valor porque es uno llevar un testimonio de alguien que ha sufrido la guerra, imagínate, o sea es poder tener allí la realidad cruda, pero también es la posibilidad de decir... ¿qué podemos hacer nosotros desde nuestro punto y para para que no vuelva a ocurrir?” (Elena, entrevista a profundidad, septiembre 2023).

El testimonio anterior da cuenta, no solo de la sensibilización de este grupo de docentes hacia la EPP, sino también de su deseo por contribuir a la transformación social desde su quehacer como docentes. Los tres participantes experimentaron este ciclo formativo como un viaje con puntos de llegada similares, pero tomando vías alternas que, finalmente, los llevaron a cumplir con sus intencionalidades formativas. Para los tres, lo más relevante fue el espacio de construcción colectiva de conocimiento junto a sus colegas. Sin embargo, la reflexión, la formación docente, y las propuestas curriculares fueron las opciones por las que cada uno se decantó para contribuir a la paz desde las LE. Interesados en conocer la influencia de los talleres en sus prácticas profesionales, entrevistamos nuevamente a Elena, Marina y Francisco en agosto de 2024.

En estas entrevistas, llama la atención que el posicionamiento de los tres es muy similar al que expresaron después de participar en el ciclo de talleres de 2023, sin grandes cambios en su enfoque hacia las temáticas abordadas. Elena implementó algunos elementos de los talleres “a nivel muy rudimentario” y destacó la necesidad de “integrar el currículo porque así sigue siendo un ejercicio muy suelto” (Elena, entrevista a profundidad, agosto 2024). Por otro lado, Marina señala que durante el último año “se han suscitado muchas otras inquietudes, se han generado otras perspectivas con respecto a mi rol como maestra, a mi rol como, como esa tutora” (Marina, entrevista a profundidad, agosto 2024). Dichas inquietudes se relacionan con la enseñanza de cursos de inglés en entornos virtuales y cómo integrar las reflexiones sobre paz a estos espacios. Por último, Francisco declara no tener una proyección explícita sobre la paz puesto que considera que ya lo está haciendo: “pensando en mi contexto específico en mi realidad, creo que, de cierta forma estoy trabajando en esta perspectiva para la paz” (Francisco, entrevista a profundidad, agosto 2024).

Para terminar, los participantes señalaron su deseo de seguir profundizando el tema de la EPP en su DPD y de compartir estos aprendizajes con otros colegas. Este es el caso de Elena quien insiste, nuevamente, en la segunda entrevista en la necesidad de convocar a más docentes:

Hay que seguir profundizando en la parte metodológica de la propuesta, [...] y seguir convocando a los maestros, porque la verdad en el currículo no aparece. Entonces cómo lo volvemos piel, cómo lo volvemos tan concreto y tan tangible

que esté allí siempre y podamos sacar herramientas desde todas las licenciaturas, desde todas las áreas para poder fortalecerlo. (Elena, entrevista a profundidad, agosto 2024).

Este deseo de hacer extensiva la invitación a otros colegas incluye a aquellos que trabajan en contextos diferentes, en particular, en algunas instituciones privadas donde el tema no se ha tratado con tanta fuerza:

Yo he tenido muchas ganas de llevar esto a [nombre de la institución] yo lo que he pensado qué rico llevar esto, compartirlo allá con ellos. [...] de todas maneras, es un contexto muy diferente, es un contexto privado [...]. De pronto tocar una partecita para mirar si hay docentes que desde la libertad de cátedra puedan poner pinceladas (Elena, entrevista a profundidad, agosto 2024).

Discusión

En primer lugar, las posturas de los tres docentes reflejan diversas formas de apropiación de la EPP en la enseñanza de lenguas, evidenciando la intersección de subjetividades, dinámicas de participación y enfoques pedagógicos. Las concepciones locales sobre paz y violencia ([Brantmeier, 2013](#); [Galtung, 1996](#); [Jiménez Bautista, 2019](#)), así como el análisis de los contextos locales donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje ([Bajaj, 2008](#)), resultan clave para comprender cómo los docentes de lenguas reflexionan sobre sus prácticas docentes y desarrollan acciones pedagógicas encaminadas hacia la construcción de una cultura para la paz ([ONU, 1999](#)). Al cuestionar narrativas dominantes de la guerra e integrar voces que construyen paz desde el aula ([Gounari, 2012](#)), los espacios de DPD pueden convertirse en escenarios de transformación social ([Ramos Muslera, 2017](#)), articulando la enseñanza de lenguas con la justicia social y memoria colectiva, ejes claves en un proceso de pacificación que involucra también al estudiantado. Según [Martínez-Lirola \(2017\)](#), estas actividades son cruciales para que los estudiantes comprendan el impacto de sus palabras y acciones en la sociedad, fomentando así una ciudadanía activa. Tales actividades fueron evidentes en la didactización de los testimonios de las lideresas que elaboraron a los participantes de los talleres. Al respecto, [Rubio-Saavedra \(2022\)](#) y [Aldana et al. \(2020\)](#) resaltan la pedagogía de las emociones para fomentar la paz y la resiliencia en entornos afectados por la violencia, tal como se manifestó en las posturas de Elena y Marina. Igualmente, las perspectivas de los docentes se relacionan con el enfoque político de educación para la paz mencionado por Haavelsrud (1996, citado en [Bajaj, 2008](#)), al trascender el ámbito académico y contemplar su impacto en la vida cotidiana de docentes y estudiantes.

En segundo lugar, la dimensión de la paz se comprende a la luz de los retos que implica integrar objetivos comunicativos y lingüísticos, lo que refuerza la necesidad de incorporar esta reflexión en la formación inicial de docentes. Dicha motivación condujo a los entrevistados y a los participantes a asistir a los talleres llevados a cabo entre 2023 y 2024. Los datos revelaron el impacto positivo de los talleres en las comprensiones de los docentes sobre la paz y su concreción en una clase de LE. Uno de los aspectos más relevantes es el trabajo en equipo con colegas y, por ende, el aprendizaje colaborativo. En este sentido, este proyecto encuentra conclusiones análogas a otros estudios sobre DPD con profesores universitarios ([Arismendi Gómez, 2022](#); [Ortiz Medina et al. 2022](#)) que muestran la importancia del trabajo en comunidad con otros profesores para favorecer la formación continua. Adicionalmente, se destaca el establecimiento de un puente entre los relatos de las víctimas, recogidos en la primera parte del estudio, y los talleres de formación. Estos constituyen una forma de trabajar una pedagogía de la memoria en la clase de LE, en la misma dirección de otros trabajos desarrollados en Colombia ([Aldana et al. 2020](#); [Aristizábal-Cardona & Ortiz-Medina, 2023](#); [Cárdenas-Reyes, 2021](#)).

El análisis conduce, simultáneamente, a pensar en el efecto que los talleres pudieron haber tenido en los participantes, más allá de sus reflexiones sobre lo que significa la paz y cómo podrían llevarla a la clase de lenguas. Claramente, las discusiones y el intercambio con los colegas favorecieron nuevas reflexiones y miradas sobre el tema. No obstante, este proyecto no incluyó la observación de clases para analizar el impacto concreto de los talleres en las prácticas docentes. Esto constituye una de las limitaciones del presente estudio. Del mismo modo, se deben buscar otras estrategias de DPD que permitan un acompañamiento más constante a los docentes que desean incorporar nuevas perspectivas en sus prácticas docentes ([Arismendi-Gómez, 2022](#); [Ortiz-Medina et al., 2022](#)).

Conclusiones

El estudio que se reporta en el presente artículo corresponde a uno de los ejes de un proyecto de investigación binacional: el DPD de docentes de lenguas extranjeras en ejercicio desde una perspectiva de paz. Apoyándonos en los relatos recogidos durante la primera parte del proyecto y en el talento humano disponible en el equipo de investigación, propusimos un ciclo de talleres sobre EPP dirigido a docentes de LE a nivel universitario. El análisis de los datos se realizó a partir de las reflexiones de quienes participaron y los materiales que crearon durante de los talleres, las encuestas de evaluación y una serie de entrevistas realizadas después de terminar el ciclo.

Las categorías de análisis revelaron elementos importantes en relación con las comprensiones de paz, y posibilidades de implementación en el aula, así como el impacto de los espacios formativos en el DPD. Con respecto a las comprensiones de paz, se evidenció que, aunque diversas, los participantes la entendían como algo más que la ausencia de violencia, vinculándola al diálogo y a la acción colectiva. Frente a las posibilidades de llevar estas comprensiones de paz al aula, el enfoque ético y político se hizo presente, más allá de ser solamente un contenido temático. Finalmente, la última categoría evidenció el impacto de los talleres en la construcción colaborativa de conocimiento y en el uso de los testimonios de las víctimas del conflicto para conectar el aprendizaje de las lenguas con el fomento de una cultura de paz.

Aun así, resulta clave reconocer las limitaciones del estudio, incluyendo la imposibilidad de profundizar en la contención emocional que implica abordar experiencias dolorosas marcadas por el conflicto. Adicionalmente, quedan pendientes algunas preguntas sobre componentes pedagógicos y didácticos, tales como la incorporación de estos temas en el currículo, y los retos lingüísticos como barrera para discusiones más profundas con aprendices principiantes. Asimismo, las discusiones sobre cómo evaluar dicho proceso en el aula también se presentaron como un desafío relevante a considerar en futuras investigaciones.

Finalmente, es menester recordar que los análisis se enfocaron en las reflexiones de los docentes, sus discursos, los talleres y las entrevistas a profundidad. Un trabajo posterior podría enfocarse en cómo estos participantes logran materializar una perspectiva de paz en sus clases de LE, así como en un análisis longitudinal que permita evaluar el impacto a largo plazo de este tipo de espacios formativos tanto en las prácticas docentes como en la percepción del estudiantado.

Para cerrar, insistimos en la importancia y necesidad de continuar implementando iniciativas de DPD en temáticas relacionadas con la paz con un enfoque pluridisciplinar. Estas deben llevar a los docentes a reflexionar sobre sus propias concepciones de la paz y su relación con ella a nivel personal y profesional.

Referencias

- Aldana-Gutiérrez, Y., Fonseca-Guerrero, M. D., & Jerez-Bohórquez, G. (2020). Peace education: Memory artifacts in EFL environments. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 21-45. <https://doi.org/10.18175/vys11.1.2020.2>
- Arboleda, Z., Herrera, M. M., & Prada, M. P. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz - Material para la práctica*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. ARKO Consult S.A.S.
- Arikan, A. (2009). Environmental peace education in foreign language learners' English grammar lessons. *Journal of Peace Education*, 6(1), 87–99. <https://doi.org/10.1080/17400200802655064>
- Arismendi-Gómez, F. (2022). Formación de formadores de lenguas extranjeras en educación intercultural por medio de una comunidad de práctica. *Folios*, 55, 199-219. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12893>
- Aristizábal-Cardona, A. & Ortiz-Medina, J. (2023). Envisioning paths towards peacebuilding in foreign language teacher education. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(1), 49-68. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v28n1a03>
- Bajaj, M. (2008). Critical peace education. En M. Bajaj, (Ed.), *Encyclopedia of peace education*, (pp. 135–146). Information Age Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-60752-861-620251021>

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2nd ed.). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bello, I. (2012). A Language-in-use study of EFL students' social discourses in project-based Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 108–126. <https://doi.org/10.14483/22487085.3824>
- Blanchet, P., & Coste, D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d' « interculturalité ». Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. En P. Blanchet & D. Coste (Eds.), *Regards critiques sur la notion d'interculturalité* (pp. 7–27). L'Harmattan.
- Brantmeier, E. J. (2013). Toward a critical peace education for sustainability. *Journal of Peace Education*, 10(3), 242-258. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.862920>
- Cabezudo, A., & Haavelsrud, M. (2010). Repensar la educación para la cultura de paz. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e intervención social*, 15, 71-104. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i15.1106>
- Cárdenas-Beltrán, M. L., González, A. & Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: Algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 31, 49-68. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>
- Cárdenas-Reyes, Y. M. (2021). L'éducation à la paix et l'enseignement des langues étrangères, un dispositif innovateur d'éducation bilingue pour l'école rurale colombienne. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15(1), 89-133. <https://doi.org/10.15446/male.v15n1.96790>
- Christopher, D.H. & Taylor, M.J. (2011). Social justice and critical peace education: Common ideals guiding student teacher transformation. *Journal of Peace Education*, 8(3), 295-313. <https://doi.org/10.1080/17400201.2011.621358>
- Chubbuck, S.M. & Zembylas, M. (2011). Toward a critical pedagogy for nonviolence in urban school contexts. *Journal of Peace Education*, 8(3), 259-275. <https://doi.org/10.1080/17400201.2011.621362>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>
- Dervin, F. (2023). *Communicating around interculturality in research and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003451938>
- Dervin, F., & Jacobsson, A. (2021). *Interculturaliser l'interculturel*. L'Harmattan.
- Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers. *ERIC Digest*, EDO-FL 03-03.
- Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers (EDO-FL-03-03). ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. <https://files.eric.ed.gov>
- Duflo, E. (2023). *Expérience, science et lutte contre la pauvreté (presque) quinze ans après*. Collège de France. <https://doi.org/10.4000/books.cdf.14883>
- Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 333–342. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Galtung, J. (1975). *Essays in peace research*. Christian Ejlvers.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE Publications; International Peace Research Institute Oslo. <https://doi.org/10.4135/9781446221631>
- Gómez-Arévalo, A. P. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(1), 17-62.
- Gounari, P. (2012). Critical pedagogy and peace education: Understanding violence, human rights, and the historical project of militant peace. En Trifonas, P. P., & Wright, B. (Eds.), *Critical peace education: difficult dialogues* (pp. 69-87). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3945-3_5
- Hambye, P. (2015). L'ethnographie comme méthode d'enquête sociolinguistique: faire preuve à partir d'un cas singulier. *Langage et société*, 154, 83-97. <https://doi.org/10.3917/ls.154.0083>
- Hernández, E. (2012). *Intervenir antes que anochezca: mediaciones, intermediaciones y diplomacias no violentas de base social en el conflicto armado colombiano*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ediciones Morata.
- Human Rights Watch. (2024). *World report 2025: Rights trends in Colombia*. (2025, January 16). <https://www.hrw.org/world-report/2025/country-chapters/colombia>
- Jiménez Bautista, F. (2019). Cartografías de paces: las etapas de los estudios para la paz. En F. Jiménez Bautista, R. Beltrán Zambrano, & D. G. Moreira Aguirre (Eds.), *Gestión de conflictos* (pp. 123-157). Dykinson.

- Kumaravadelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Routledge.
- MAPP/OAS. (2024). *Mission to Support the Peace Process in Colombia*. <https://www.oas.org/ext/en/democracy/MAPP>
- Martínez-Lirola, M. (2017). Potenciando el enfoque de la educación para la paz en la enseñanza universitaria española: una propuesta de actividades en asignaturas de lengua inglesa. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 87-100. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a06>
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67–87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. (2 ed.). Universidad de Granada.
- Observatorio de la Jurisdicción Especial para la Paz. (2024). *Informe 2024, la JEP en observación: balance y hallazgos*. <https://recursos.observajep.com/wp-content/uploads/jep-engine-forms/1/2025/05/Informe-ObservaJEP-2024-2.pdf>
- Olson, M. R., & Craig, C. J. (2001). Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: The development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 667–684. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00023-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00023-3)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. Resoluciones aprobadas para la Asamblea General el 13 de septiembre*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *The Secretary-General's Peacebuilding Fund, Colombia 2024*. <https://www.un.org/peacebuilding/content/Colombia->
- Ortega, P. (2016). La Cátedra de la Paz: Una propuesta de formación. En P. Ortega (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz: Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 221–242). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, Y. (2020). Using collaborative action research to address bullying and violence in a Colombian high school EFL classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 35-54. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a04>
- Ortiz-Medina, J. M., Arismendi-Gómez, F. A., y Londoño-Ceballos, P. A. (2022). Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Oxford, R. (2017). Peace through understanding: Peace activities as innovations in language teacher education. En Gregersen, T. S. & MacIntyre, P. D. (Eds.), *Innovative Practices in Language Teacher Education* (pp. 125–163). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51789-6_7
- Ramos Muslera, E.A. (2015). Paz Transformadora y Participativa. *Teoría y método de la paz*.
- Rodríguez Garavito, C., Rodríguez Franco, D., Durán Crane, H. (2017). La paz ambiental: Retos y propuestas para el posacuerdo. Documentos Dejusticia 30. Ediciones Antropos Ltda.
- Rubio-Saavedra. B. (2022). *Educación para la paz desde una pedagogía de las emociones*. Ariel.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41) pp. 69-85. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>
- Segato, R. L. (2016). La guerra contra las mujeres. *Traficantes de Sueños*.
- Van-Zanten, A., & Rayou, P. (Eds.). (2017). *Dictionnaire de l'éducation* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Vasilopoulos, G., Romero, G., Farzi, R., Shekarian, M., & Fleming, D. (2019). The practicality and relevance of peace in an EFL teacher training program: Applications and implications. *Critical Inquiry in Language Studies*, 16(1), 10–29. <https://doi.org/10.1080/15427587.2018.1520599>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2020). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad. Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En J. Romero Losacco (Ed.), *Pensar distinto, pensar de(s) colonial* (pp. 139-178). Fundación editorial El perro y la rana.

Anexos

Anexo 1. Ejemplo de uno de los fragmentos de entrevista utilizado como material pedagógico en los talleres de formación.

Curar el alma

Luego después del 2000 ya fue el desplazamiento masivo que fue en el 2003. Ya habíamos tenido varias masacres, unas perpetuadas por la guerrilla otras perpetuadas por los paramilitares. Fue algo muy terrible lo que nos tocó vivir y son cosas que nos marcaron muy profundamente a la población, y yo me sentí como responsable no solo de ayudar a curar las heridas del cuerpo sino también a a ayudar a curar las heridas del alma, porque la gente lo ve a uno como líder en el corregimiento y no solamente va a ir a buscarlo por lo que le está doliendo en el cuerpo sino también por lo que le está doliendo en el alma. Entonces yo empecé a inspirarme cuando las mamás lloraban porque se les llevaban sus hijos para la guerrilla o para los paramilitares. Muchas veces ocurría de que un bando se llevaba a un hijo y el otro bando otro; el dolor de esas madres era demasiado grande porque sabían que esos hijos se iban a enfrentar en el campo de batalla con sus propios hermanos. Yo misma pensaba todo eso y para mí fue demasiado doloroso. Sin embargo, yo seguí luchando por conservar la vida por cuidar la vida por defender la vida, sin importarme qué bando fuera, exponiendo mi vida y tuve muchos problemas entre ellos dos desplazamientos. Uno en el 2003 en el desplazamiento masivo, luego en el 2004 por los falsos positivos porque me atreví a hacerle el reclamo al Ejército porque la gente se nos estaba desapareciendo casi del parque y supuestamente ellos nos estaban cuidando allá. Entonces yo reclamé y eso me costó que en el 2004 tuviera otro desplazamiento después de haber regresado del desplazamiento del 2003 (Fragmento de una entrevista a una lideresa del departamento de Antioquia, realizada el 30 de mayo de 2022).

Nota. El fragmento presentado corresponde a las transcripciones de los testimonios en la fase de recolección de datos del presente estudio. Los derechos de autor pertenecen al equipo de investigación, 2024.

