



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

ISSN: 0123-3432

ISSN: 2145-566X

Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

Aguirre-Garzón, Édgar Augusto; Ubaque-Casallas, Diego;
Salazar-Sierra, Adriana; López Hurtado, María Eugenia
Saberes sobre conflictos y reconciliaciones en la práctica pedagógica de docentes de inglés en formación
Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, vol. 27, núm. 3, 2022, Septiembre-Diciembre, pp. 646-662
Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a04>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255075117004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

SABERES SOBRE CONFLICTOS Y RECONCILIACIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE INGLÉS EN FORMACIÓN

KNOWLEDGES ON CONFLICTS AND RECONCILIATIONS IN ENGLISH PRESERVICE TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICUM

SABERES SOBRE CONFLITOS E RECONCILIAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

SAVOIRS SUR DES CONFLITS ET RÉCONCILIATIONS DANS LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES D'ANGLAIS

Édgar Augusto Aguirre-Garzón

Docente-investigador, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

edgar_aguirre@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7537-9236>

Diego Ubaque-Casallas

Profesor, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

dfubaquec@udistrital.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8116-9163>

Adriana Salazar-Sierra

Profesora, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

adriana.salazar@javeriana.edu.co

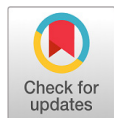
<https://orcid.org/0000-0001-6187-1449>

RESUMEN

Este artículo analiza y documenta los saberes pedagógicos sobre conflictos y reconciliaciones que emergen en la práctica pedagógica de dos docentes en formación, que enseñan inglés como lengua extranjera (ILE) en colegios de Bogotá, Colombia. El estudio empleó eventos narrativos de las experiencias de las docentes-practicantes en contextos pedagógicos conflictivos. Estas experiencias se analizaron a través de un enfoque narrativo, desde un lente de pensamiento decolonial, para abordar formas localizadas de saberes que son alternos a estructuras de producción de conocimiento hegemónico. Los resultados muestran que a partir de prácticas fundadas en el reconocimiento del otro, el entendimiento del conflicto como connatural a los sujetos y el diálogo entre pedagogías de lengua tradicional occidental y pedagogías otras en el aula, las docentes en formación empezaron a fracturar lógicas tradicionales en la enseñanza de ILE. Esto les permitió reconfigurar la construcción de sus estudiantes como sujetos sociales y la enseñanza del inglés como una práctica social humanizadora. Dichos resultados sugieren la necesidad de que las instituciones que forman docentes visibilicen más las experiencias generadoras de saber de los docentes en formación en su práctica pedagógica.

Palabras clave: decolonialidad; formación de docentes; inglés como lengua extranjera; práctica pedagógica; reconciliación; solución de conflictos.

646



Recibido: 2022-02-25 / Aceptado: 2022-06-24 / Recibido: 2022-09-15

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a04>

Editoras: Carmen Helena Guerrero Nieto, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia; Clarissa Menezes Jordão Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil; Gabriela Veronelli, Center for Global Studies and the Humanities, Binghamton University, Nueva York, Estados Unidos.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2022), PP. 646-662, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

María Eugenia López Hurtado

Profesora asociada, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

melopez@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2830-1019>

org/0000-0003-2830-1019

ABSTRACT

This article analyzes and documents the pedagogical knowledge about conflicts and reconciliations that emerges in the pedagogical practice of two efl student-teachers working in educational institutions in Bogotá, Colombia. The study used narrative events of the experiences of the teacher-trainees in conflictive pedagogical contexts. These experiences were analyzed through a narrative approach, from a decolonial perspective, to address localized forms of knowledge that are alternative to hegemonic knowledge production structures. The results show that from practices based on the recognition of the other, the understanding of conflict as connatural to the subjects and the dialogue between traditional Western language pedagogies and other pedagogies in the classroom, the student-teachers began to fracture traditional logics in the teaching of EFL. This allowed them to reconfigure the construction of their students as social subjects and the teaching of English as a humanizing social practice. These results suggest that it is necessary for teacher training institutions to make more visible the knowledge-generating experiences of student-teachers in their pedagogical practice.

Keywords: decoloniality; teacher education; English as a foreign language; teaching practicum; reconciliation; conflict resolution.

RESUMO

Este artigo analisa e documenta os conhecimentos pedagógicos sobre conflitos e conciliações que surgem na prática pedagógica de dois professores estagiários no ensino de inglês como língua estrangeira que trabalham em várias escolas de Bogotá, Colômbia. O estudo utilizou eventos narrativos das experiências dos professores estagiários em contextos pedagógicos conflituosos. Estas experiências foram analisadas através de uma abordagem narrativa, a partir de uma lente de pensamento decolonial, para abordar formas localizadas de conhecimento que são alternativas às estruturas de produção de conhecimento hegemônico. Os resultados mostram que a partir das práticas baseadas no reconhecimento do outro, na compreensão do conflito como conatural às assinaturas e no diálogo entre as pedagogias tradicionais da língua ocidental e outras pedagogias em sala de aula, os estudantes-professores começaram a fraturar as lógicas tradicionais no ensino do inglês como língua estrangeira. Isto lhes permitiu reconfigurar a construção de seus alunos como disciplinas sociais e o ensino do inglês como uma prática social humanizadora. Os resultados indicam que é preciso que as instituições de formação de professores tornem mais visíveis as experiências geradoras de conhecimento dos professores-estudantes em sua prática pedagógica.

Palavras chave: decolonialidade; formação de professores; inglês língua estrangeira; prática pedagógica; reconciliação; solução de conflitos.

RÉSUMÉ

Cet article analyse et documente les connaissances pédagogiques sur les conflits et les réconciliations qui émergent dans la pratique pédagogique de deux enseignants stagiaires qui enseignent l'anglais langue étrangère (ALE) à des écoles de Bogotá, Colombie. L'étude a utilisé les événements narratifs des expériences des enseignants stagiaires dans des contextes pédagogiques conflictuels. Ces expériences ont été analysées par le biais d'une approche narrative, à travers le prisme de la pensée décoloniale, afin d'aborder les formes localisées de connaissances qui sont alternatives aux structures hégémoniques de production de connaissances. Les résultats

montrent qu'à partir de pratiques fondées sur la reconnaissance de l'autre, la compréhension du conflit comme étant connaturel aux sujets et le dialogue entre les pédagogies traditionnelles de la langue occidentale et d'autres pédagogies dans la classe, les étudiants-enseignants ont commencé à fracturer les logiques traditionnelles de l'enseignement de l'ALE. Cela leur a permis de reconfigurer la construction de leurs étudiants en tant que sujets sociaux et l'enseignement de l'anglais en tant que pratique sociale humanisante. Les résultats suggèrent qu'il faut que les établissements de formation des enseignants rendent plus visibles les expériences génératrices de connaissances des étudiants-enseignants dans leur pratique pédagogique.

Mots clefs : décolonialité ; formation des enseignants ; anglais langue étrangère ; stage de pratique ; réconciliation ; solution des conflits.

Introducción

La educación se ha constituido, en el ámbito global, en el epicentro para la promoción de cohesión social, de resolución de conflictos y de reconciliación (Bickmore, 2017). A partir de esta demanda, las intersecciones entre la educación y la paz han dado lugar a importantes discusiones, en la academia, sobre la formación inicial de futuros docentes para las coyunturas sociales e históricas de las sociedades. Por ejemplo, en el escenario latinoamericano, trabajos como el de Alvarado (2017) o Cabello-Tijerina y Vázquez-Gutiérrez (2018) ahondan en temáticas relacionadas con la formación de docentes en la construcción de experiencias de paz y reconciliación, en un intento por establecer problemas, carencias y retos de la profesión docente.

En Colombia, en el escenario de una posible, pero dificultosa, era de posacuerdo, que busca poner fin a una historia de confrontación de más de 50 años, se han dado algunos esfuerzos gubernamentales para garantizar ambientes más pacíficos desde las aulas, con iniciativas como la *educación para la paz*, que no es un programa de gobierno, sino una obligación de cualquier Estado social de derecho (Sánchez-Cardona, 2010; Villamil, 2013). Con estas bases sociopolíticas e históricas, se ha puesto sobre la mesa la responsabilidad social de la universidad en Colombia en el tema de la reconciliación desde la formación inicial de docentes. Sin embargo, en este compromiso, la academia no debe quedarse en los resquicios de la teoría. Más allá de esto, su deber es ser propositiva y empoderada, “para lograr una transformación social desde el conocimiento que produce” (Baquero y Ariza, 2014, p. 124). En este sentido, se han venido desarrollando importantes estudios que indagan las maneras como los futuros docentes pueden ser formados para el posacuerdo en Colombia, desde una perspectiva pedagógica fronteriza y posabismal (Salcedo, 2016).

En las prácticas pedagógicas universitarias, componente fundamental de la formación docente, también se ha abierto camino la problematización

de lo pedagógico como saber constructor de la paz (Salcedo, 2016) y su potencial humanizante (Zemelman, 2012). López-Jiménez *et al.* (2019), por ejemplo, propusieron una ruta pedagógica alternativa de indagación, que involucraba docentes para trabajar en contextos escolares contradictorios y problemáticos, y transformar las experiencias pedagógicas para la resolución de conflictos.

Aunque estos avances en materia de formación docente para la reconciliación social son esperanzadores, aún existe un vacío en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras para la construcción de paz (Ortega, 2019), específicamente en la formación de docentes de inglés para la reconciliación desde los contextos de la práctica pedagógica.

Dos factores influyen en esta problemática: por un lado, la enseñanza del inglés en Colombia se enmarca en políticas de lengua de corte neoliberal, que dan forma a imaginarios idealizados sobre el inglés bajo un discurso multicultural superficial (Hurie, 2018); por otro, los modelos pedagógicos y enfoques disciplinares, en muchos programas de formación de docentes de inglés, siguen permeados por un legado eurocéntrico de corte colonial. De esta herencia colonizadora se ha privilegiado la lengua inglesa como único baluarte de la enseñanza, lo que con frecuencia instrumentaliza acríticamente las clases de inglés en las aulas (Usma y Peláez, 2017), y deslocaliza prácticas y restringe la producción de saberes pedagógicos que los docentes pueden reconfigurar cuando encuentran, en su práctica, un terreno fértil para promover la paz y la coexistencia.

En este escenario, este estudio se enfocó en indagar los posibles saberes sobre conflictos y reconciliaciones que emergieron durante la práctica pedagógica de dos profesoras en formación que enseñan inglés en colegios de Bogotá, Colombia. Para este efecto, nos involucramos con una práctica de pensamiento decolonial o del Sur, para discutir las historias en la enseñanza del inglés que las docentes narran y (re)significan como

mecanismos de interpretación de la realidad educativa que viven.

Con esto en mente, sostenemos como punto de partida que: 1) lo “colonial es aquí una metáfora para aquellos que perciben que sus experiencias vitales tienen lugar al otro lado de la línea, y se rebelan contra ello” (Santos, 2010a, p. 39); y 2) que lo que acá asumimos como un lente de decolonialidad “no es un nuevo paradigma o modo de pensamiento crítico, [sino] una forma, opción, punto de vista, análisis, proyecto, práctica y praxis [...] de todos los que luchamos desde y dentro de las fronteras y grietas de la modernidad/colonialidad” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 5).

Esta postura enuncia “perspectivas actualmente marginadas, oprimidas, olvidadas o negadas” (Rivas-Flores *et al.*, 2020, p. 52) de estudiantes-profesores de lenguas dentro de sus contextos pedagógicos, como docentes formadores de futuros ciudadanos.

650

Marco teórico

En este apartado se presentan los principios teóricos que fundamentan esta investigación, desarrollados en cuatro temas: perspectiva epistemológica docente; práctica pedagógica como escenario de formación; conflictos, violencia y sus manifestaciones en el aula y, por último, pedagogías y reconciliación.

Perspectiva epistemológica docente

Cuando se habla del conocimiento de los profesores, la literatura se refiere a un saber universalizado y fragmentado que se ha entendido como la base de la formación docente (Castañeda-Londoño, 2019). Un ejemplo de este argumento es la regularización del término *teachers' knowledge base* de Shulman (1987), como referente de entendimiento del saber docente en el campo de la enseñanza de lenguas. Aun cuando la base de esta noción se ha extendido a la comprensión de la lengua, de la enseñanza y del aprendizaje desde una

óptica más sociolingüística y socioculturalmente situada, como es el caso del concepto *pedagogical language knowledge* (Bunch, 2013), su fundamento epistemológico moderno aún persiste. Según Castañeda-Londoño (2021), esto es porque hay una tendencia a concebir el conocimiento como algo que se adquiere o que permanece en espera de ser descubierto.

En virtud de lo anterior, nuestra propuesta epistemológica se alinea con una concepción de saberes alternativos al diseminado por la academia (en referencia a la escuela y la universidad, de acuerdo con Alvarado, 2015), la cual, según Alvarado, está enraizada en una agenda colonial/moderna que llegó a América “como elemento generador del tejido colonizador” (2015, p. 105). En tal sentido, Castro-Gómez (2000) ya había reconocido anteriormente que una de las consecuencias de la colonialidad fue la creación de instituciones que permitieran mantener el control y la legitimidad sobre el conocimiento eurocéntrico, por medio del cual se reforzó la lógica de negación, propia del pensamiento occidental, de la producción de saberes alternos.

Una propuesta de saber alternativo, entonces, se constituye en un esfuerzo por descentralizar la producción y la enunciación de saber del ámbito de la modernidad eurocéntrica (Quijano, 2014), en el campo de la enseñanza de lenguas. Esta idea se basa en una línea de pensamiento posabismal (Santos, 2010b), la cual posibilita la copresencia y la coexistencia de saberes y experiencias diversas junto con el saber científico, y desvirtúa la pretensión de universalidad, negación o exclusión epistémica propia de la modernidad/colonialidad. Esto implica, desde la óptica propuesta por Mignolo (2019), buscar otras formas de racionalidad o epistemologías *Otras*. En consecuencia, los docentes de lengua, desde su formación, pueden contribuir a enriquecer la diversa textura epistemológica de la enseñanza de lenguas, a partir de la teorización y la resignificación de prácticas y experiencias pedagógicas locales que configuran otros

saberes. Este saber alterno representa una forma de vernos como docentes, y de ver a la pedagogía de lenguas y otras realidades con ojos diferentes a los del dominador (Quijano, 2000).

Práctica pedagógica como escenario de formación

La *práctica pedagógica* puede ser definida como un territorio de enunciación donde se resignifican saberes legitimados en las instituciones y en las prácticas sociales histórica y políticamente situadas (Fandiño y Bermúdez, 2015). La práctica se considera como una de las etapas más cruciales e influyentes en la formación del profesorado (Trent, 2013), ya que esta permite, a los maestros en formación, exponerse al mundo real de la enseñanza del inglés, experimentando posibles cambios de paradigma en relación con lo aprendido en los espacios académicos de sus programas de formación docente. En otras palabras, el docente en formación podría desarrollar una práctica “más allá de técnicas, modelos y enfoques para así poder ejercer su profesión reflexivamente con miras a la transformación individual y social” (Fandiño y Bermúdez, 2015, p. 47).

En la actualidad, la práctica profesional docente en Colombia, como espacio de praxis y reflexión social, puede convertirse en un factor clave para la promoción de la paz y la reconciliación. En una coyuntura social como la era de posacuerdo en Colombia, es gracias a su práctica que los docentes en formación podrían llegar a reescribir la realidad social, siendo críticos de las diferentes realidades educativas (Freire, 1994). En esta línea de ideas, Fandiño y Bermúdez (2015) sostienen que, bajo las circunstancias actuales de una sociedad que trastabilla en sus anhelos de paz, la práctica pedagógica no puede limitarse al mero ejercicio de enseñanza. Según los autores, “hoy más que nunca, se hace imprescindible abrir espacios de diálogo y discusión que amplíen el significado de la práctica pedagógica para comprender su verdadera naturaleza y alcance” (p. 31). Esto es de particular importancia, pues la práctica preprofesional

ofrece la oportunidad, a los docentes en formación, de asumir procesos de subjetivación para construirse a sí mismos y sus nociones de enseñanza, al tensionarlas y transformarlas a partir de enfrentarse a modelos pedagógicos homogeneizadores y de subvaloración del quehacer docente.

Conflictos, violencia y sus manifestaciones en el aula

El *conflicto* se asocia con situaciones antagónicas, como resultado de puntos de vista, intereses o valores divergentes (Ander-Egg, 2012). Este se relaciona a menudo con manifestaciones de violencia. Al respecto, Calderón (2009) sostiene que la violencia es el fracaso en el manejo de los conflictos, por lo que se hace necesario hablar de “violencia” cuando se habla de “conflicto” (Álvarez-Maestre y Pérez Fuentes, 2019).

Sin embargo, más allá de las implicaciones negativas de la violencia, en la comprensión del conflicto existen posibilidades para una transformación. Según Escudero (1992), las situaciones conflictivas “pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica y, por supuesto, como esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras” (p. 21). De esta manera, el conflicto, como se problematiza en esta investigación, es entendido como una oportunidad pedagógica, donde emergen nuevos aprendizajes que permitan no solo transformar el conflicto mismo, sino también otras prácticas educativas y sociales.

En este estudio, asociamos el conflicto en el aula con situaciones discrepantes inevitables que hacen parte de la vida social de las personas (Arias-Cardona y Arias-Gómez, 2017). Si bien los conflictos escolares son inherentes a la vida social, nos proponemos problematizar estos fenómenos como subproductos vinculados con conflictos macro, propios de la coyuntura social que ha enfrentado el país en los últimos años. Conforme a esta visión, según Pérez de Guzmán *et al.* (2011), “la escuela es, tan sólo, un reflejo de la

sociedad. Es un microsistema dentro del macrosistema social, en la que se reflejan como en un espejo todos sus comportamientos” (p. 100). Desde esta postura, se pretende visualizar cómo las docentes de lenguas en formación pueden reconfigurar saberes en contextos donde la enseñanza del inglés, los conflictos y la reconciliación convergen.

Pedagogías y reconciliación

Partimos de la idea que la *reconciliación* es un proceso de formación de cultura de paz, donde las personas restablecen lazos sociales vulnerados o rotos (Castrillón-Guerrero *et al.*, 2018). Aquí se enfatiza en el término “proceso”, ya que, como lo plantean Alzate *et al.* (2018), la reconciliación se comprende no como un punto de culminación de un conflicto, sino como una dinámica sostenible en el tiempo, que favorece la vida en comunidad (Castrillón-Guerrero *et al.*, 2018).

652

En el aula, la enseñanza de lenguas emerge como una subcategoría de la paz y la reconciliación, ya que aquella, como la educación en general, puede ser un medio de reconocimiento de la diferencia y la otredad. La educación es un escenario para la formación de ciudadanos preparados para la coexistencia pacífica, plural y cooperativa en torno a los valores de la paz. Sin embargo, en un país con emergencias sociales como Colombia, la enseñanza del inglés aún tiene el reto de proyectarse más allá de la transmisión de conocimientos sobre la lengua, y vincularse a otras dimensiones sociales y culturales importantes para la reconciliación social.

A partir de lo anterior, resaltamos la postura que afirma la existencia de formas alternativas y locales de *muchas reconciliaciones* que emergen desde la articulación que los estudiantes-profesores de lengua podrían resignificar desde la misma enseñanza del inglés, como una práctica donde irrumpen conflictos entre los actantes pedagógicos. Estas miradas acerca de las reconciliaciones se distancian de “fórmulas prescriptivas que puedan transferirse como un método de fácil réplica de un contexto a otro” (Echavarría-Álvarez, 2019, p. 4),

propias de nociones eurocéntricas y universales, manifestadas por medio de la colonialidad del ser y del saber (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2003). En esta discusión afloran las *pedagogías de la reconciliación* (Echavarría-Álvarez, 2019), que se consolidan como “un hacer performativo” (p. 8) para la convivencia en las aulas interdisciplinarias.

Método

En este estudio adoptamos un enfoque cualitativo de carácter narrativo, para abordar formas localizadas de saberes alternos a estructuras de producción de conocimiento hegemónico que emergen de la práctica pedagógica de dos docentes en formación, con el fin de construir sentido desde estos saberes, en una lógica investigativa decolonial (Rivera-Cusicanqui, 2010). Específicamente, el insumo de datos para el estudio se obtuvo de eventos narrativos, en los cuales se analizaron las experiencias de docencia de dos profesoras de inglés en formación.

Los eventos emergieron de tres entrevistas individuales, realizadas durante un periodo de seis meses, en el cual duró la práctica. Estos encuentros se constituyeron en conversaciones sobre la reconstrucción de lo vivido en las prácticas de clases de inglés impartidas por las estudiantes-profesoras. Estos espacios permitieron obtener información acerca de las experiencias de enseñanza del inglés, recordadas, (re)nombradas y (re) significadas (Zavala, 2016) en relación con saberes sobre conflictos y reconciliaciones en el aula. Finalmente, las estudiantes-profesoras fueron quienes lideraron estos encuentros, al dar sentido a otras formas de ser, saber y existir que emergieron en el diálogo.

Al asumir una metodología centrada en la voz como experiencia narrada de las participantes, consideramos que más allá de adoptar una visión fundada en la teoría sociocultural, en la cual se promueve una interconexión entre individuo y su contexto (Moen, 2006), propusimos hacer de las experiencias un ejercicio pedagógicamente pensable (Contreras y Quiles, 2016). Con esto

queremos decir que, desde la perspectiva narrativa propuesta en este estudio, buscamos abandonar la pretensión de subjetivación investigadora (Haber, 2011), la cual, desde un paradigma sociocultural, se hace evidente en enfoques de carácter interpretativo-extractivista. Así, entonces, ofrecemos una postura de enunciación desde “el otro lado de la línea” (Santos, 2010a, p. 8), desde la cual abordamos la *narrativa* como una práctica que cuestiona el rol jerárquico de quién investiga, sobre quién y lo que investiga (Tuider, 2012; Vasilachis, 2007).

Bajo estos argumentos, este estudio ofrece una vista exploratoria más allá de un evento narrativo individual, al conectar las experiencias de las participantes con sus saberes como docentes practicantes de lenguas dentro de contextos pedagógicos conflictivos. Por ende, este marco “se convierte en una apuesta ética y política de quienes quieren replantear las formas tradicionales de realizar investigación y de aproximarse a los sujetos con los que se investiga” (Arroyo y Alvarado, 2016, p. 138).

Participantes

Para el estudio, se tomó una muestra incidental, donde se determinó la participación de dos estudiantes-profesoras, Pamela y Adelaida (seudónimos utilizados por los investigadores), quienes cursaban programas de formación docente en lenguas en dos universidades de la ciudad de Bogotá, Colombia. Pamela, mujer de 22 años, nacida en Bogotá, al momento del estudio estaba en sexto semestre, en una universidad privada. Adelaida, por su parte, mujer de 20 años, bogotana, se encontraba en séptimo semestre, en una universidad pública.

Dentro del esquema de formación de estos programas, los futuros docentes realizan dos semestres de práctica pedagógica, en una institución educativa, pública o privada, que la universidad les asigna. Las participantes se encontraban cursando el segundo nivel de práctica.

Como investigadoras e investigadores, no poseíamos una relación académica o de superioridad-subalternidad enmarcada en algún ámbito universitario con las estudiantes-profesoras. Nuestro rol emanó del trabajo de docencia en áreas disciplinares, que componen los programas de formación docente de las dos universidades en las que se realizó el estudio. Así, pues, desde estos mismos locus institucionales, nos enunciamos las estudiantes-profesoras y las/los investigadores de maneras diferentes, con relación a nuestras experiencias y posicionamientos.

Instrumento de recolección de datos

De acuerdo con Zavala (2016), el proceso de decolonización en educación ocurre cuando los sujetos se involucran en la oralidad para la (re)construcción de sus historias y la reflexión con otros. En este sentido, este proceso representa el “nombrar su mundo social” (Zavala, 2016, p. 3). El narrar y el nombrar llevan a los sujetos colonizados a desvelar su ser, saber y existir de la órbita del colonialismo y sus lógicas desculturales. Desde esta postura, las experiencias develadas en este estudio pueden ser entendidas como “contra-narrativas, en tanto que desafían las narrativas del amo, la modernidad, el eurocentrismo y la colonialidad” (Zavala, 2016, p. 3), al poner en tensión nociones tradicionales y canónicas sobre el manejo de la clase en la práctica docente.

En consecuencia, el instrumento de recolección de datos utilizado fueron las *entrevistas narrativas*, las cuales, según Muylaert *et al.* (2014), permiten contribuir a la construcción histórica de la realidad y del informe de los hechos del pasado. Este instrumento, de acuerdo con Agoff y Herrera (2019), es una forma de entrevista en profundidad, que puede utilizarse para reconstruir procesos subjetivos de significación que se desarrollan a lo largo de un tiempo y que se nutren de discusiones sociales. No obstante, la entrevista narrativa también puede ayudar a desentrañar significaciones contrahegemónicas de normas y valores culturales

establecidos. La entrevista no posee un esquema de preguntas fijado previamente, con lo que no se ciñe a la selección de unos temas o un orden específico en las preguntas (Agoff y Herrera, 2019).

Para el análisis de los eventos narrativos, se utilizó la perspectiva del *análisis holístico de contenido* (Lieblich *et al.*, 1998), cuyo proceso involucró la lectura repetida de los datos, con el fin de hallar *eventos críticos* en los mismos, en este caso, “aquellos que revelan un cambio de comprensión de la visión del mundo por parte del narrador” (Webster y Mertova, 2007, p. 73). Igualmente, se tuvo en cuenta, durante las rondas de lectura, el foco de interpretación que las participantes hacían de las experiencias sobre conflictos y reconciliaciones en su práctica pedagógica. Para este fin, las entrevistas, después de ser transcritas, se convirtieron en unidades hermenéuticas que se analizaron mediante el *software* NVivo 11. La licencia del programa es propiedad de la Pontificia Universidad Javeriana. Este programa se utilizó por la facilidad en la organización de la información y es pertinente para procesar datos de la naturaleza utilizada en este estudio.

Resultados y discusión

Los eventos narrativos de las docentes en formación que participaron de este estudio representan una colección de perspectivas personales y experiencias que, desde lo ontológico y lo epistemológico, configuran lo que en este estudio entendemos como investigadores por un *lente decolonial*. No obstante, para entender las voces que acá compartimos, es necesario asumir un paradigma pedagógico y sociopolítico fundado en la tensión epistemológica entre saberes, conflictos y reconciliaciones en la práctica docente.

En efecto, nuestra aproximación a las experiencias presentadas ofrece una mirada desde lo decolonial a territorios vastamente explorados en la enseñanza. Con esto, no asumimos una postura derogatoria hacia la modernidad, en cuanto a lo que ofrece a la enseñanza en lenguas, pero sí lo tomamos como un referente para entender *otros* modos de *ser*, *saber*

y *hacer* que han sido relegados, debido a la imposición de un modelo de exclusión radical que prevalece hasta nuestros días.

En consecuencia, este análisis da cuenta de nuestra posición, a partir de la cual buscamos capturar la compleja relación entrelazada entre el colonialismo, paradigmas e imaginarios de educación, pedagogía, conflicto y reconciliación. Al mismo tiempo, dicho análisis está encaminado a buscar la aplicación de la justicia epistemológica/cognitiva (Santos, 2009), que implica visibilizar la evidente inferiorización del conocimiento que los docentes en formación han experimentado históricamente.

Ahora bien, cuando se trata de eventos conflictivos dentro del aula de clase, se ha documentado, de manera extensa, cómo los docentes en formación luchan con situaciones estresantes, incluidas las relacionadas con el manejo del aula (Rhoades, 2013). Estudios como el de Fajardo y Miranda (2015) se han enfocado en una categoría de conocimientos jerarquizados y universales (p. ej., manejo de clase, metodologías, entre otros) para adquirir y aplicar en cualquier contexto, y no tienen en cuenta la complejidad de los sujetos y las prácticas en el aula. Sin embargo, los eventos narrativos que presentamos a continuación ponen en tensión dicha jerarquía en la práctica docente, situando la práctica pedagógica como un evento que da vida a los sentimientos, las creencias y las experiencias de las docentes en formación (Lucero, 2016), con los que estas se involucran en posibles (re)configuraciones y (re)significaciones epistemológicas.

La experiencia de Pamela

En su contexto de enseñanza en un colegio privado de la ciudad, vemos que Pamela reflexiona sobre el conflicto desde la práctica localizada en su experiencia y no desde lecturas racionales descontextualizadas (Zavala, 2016).

Yo me di cuenta de que a veces es muy difícil ver las cosas como ellos lo ven, como los niños lo ven, porque para mí puede ser algo totalmente superficial como algún motivo que haya generado esta microviolencia; para

mí puede ser irrelevante, pero para ellos no, y si no es irrelevante para ellos, *hay que como configurar nuestro pensamiento, para poder intentar ver las cosas como ellos lo ven y para así poder actuar ante esa situación*. Siento que a veces se le quita relevancia un poco, pero no: si para ellos es importante, pues es importante.¹

Una de las formas como se configuran el conflicto y la violencia es mediante la creencia en la imposibilidad de reconocer, aceptar y coexistir con visiones otras de la realidad. Esa lógica monocultural, la cual puede decirse ha sido cimiento del conflicto a nivel macrocontextual en Colombia, tiene como narrativa seminal el proceso de colonización en Latinoamérica. Junto con las luchas por el establecimiento colonial en el continente, se enquistó un proceso de rechazo y negación por lo no blanco, que tiene como base un sistema de saber que privilegia el conocimiento occidental sobre otras formas de conocimiento (Quijano, 2000). Hoy día, nos enfrentamos a la necesidad de desnaturalizar lógicas de intolerancia (p. ej. gritar, silenciar o etiquetar) en uno de los lugares donde se gesta la cultura de la (in)diferencia como lo es la escuela.

En su experiencia, Pamela devela un proceso hacia la alteridad, al reconocer las visiones del mundo del otro, en este caso de sus estudiantes, como principio para entender las “microviolencias” en la clase. Se entiende que ese proceso intersubjetivo es complejo. Entender, respetar y aprender de las formas diversas como otras subjetividades comprenden el mundo es un ejercicio que la pedagogía tradicional occidental no estuvo preparada para hacer. En este sentido, “la pedagogía moderna/occidental no puede reconocer ni visibilizar las diferencias por cuanto su interés estuvo centrado en homogeneizar, de ahí que sea una pedagogía colonizante” (Ortiz-Ocaña *et al.*, 2018, p. 206). Este modelo tradicional-occidental, que ha priorizado la transmisión del saber disciplinar, encontró el foco de formación del ser humano en la racionalidad y en la productividad (Zarama, 2018), pero no en el reconocimiento y el aprendizaje desde

la diversidad. Encontramos, pues, que Pamela, al declarar que es necesario “configurar nuestro pensamiento”, ha constituido una forma de saber pedagógico para la intermediación de los conflictos vividos en su práctica docente, a partir de “ver” la realidad con los ojos de las partes coparticipes del conflicto en el aula.

Esta forma de saber pedagógico, que se manifiesta como un primer paso para la mediación de los conflictos, puede concebirse como expresión de una pedagogía de la alteridad, por cuanto se basa en el “otro” como principio humano para agenciar soluciones a situaciones que enfrenta en su cotidianidad (Ortega-Ruiz, 2013) y que tiene en cuenta la otredad sin subalternizarla (Ortiz-Ocaña *et al.*, 2018).

Desde el punto de vista de la mediación de conflictos en clave para la reconciliación, Zarama (2018) arguye que la paz se construye sobre la base del valor y respeto que se les otorga a los saberes de los actores sociales. Este hecho, desde la experiencia de Pamela, implica un proceso de desaprender y reaprender nuevas configuraciones de pensamiento del “yo” hacia el “nosotros”. Esta lógica de *reconfiguración de saberes* es parte de un camino alternativo hacia la decolonización de la pedagogía (Walsh, 2013).

En el siguiente apartado, Pamela continúa refiriéndose a los conflictos desde su experiencia en el aula.

A lo largo de mi experiencia he aprendido que son totalmente inevitables [los conflictos], yo creo porque... bueno, es que no sé si verías la microviolencia como un conflicto, porque es que *el conflicto yo no lo veo como algo negativo, porque el conflicto, como definición, realmente se da en la interacción de dos o más personas, o sea... es inevitable que haya conflicto, porque se da con la interacción*.

En su experiencia como docente practicante de inglés, Pamela ha connotado al conflicto como una dimensión constitutiva de las interacciones humanas y, por ende, inexorable, que no tiene una implicación necesariamente negativa. Este análisis se alinea

¹ Las cursivas son de los investigadores.

con las posturas de autores que argumentan que los conflictos son un fenómeno natural e inherente a las organizaciones sociales (Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016) y, por ende, son inevitables, al ser transversales a las dimensiones de la vida (Arias-Cardona y Arias-Gómez, 2017). En esa medida, el conflicto es también un elemento clave para el cambio social (Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016) o una oportunidad (Calderón, 2009).

Este razonamiento suscita un manejo menos instrumentalizado de las situaciones conflictivas en el aula, como lo inferimos en todo el segmento narrativo citado. Al comprender el conflicto de manera inherentemente humana y contextual, se tiene una perspectiva más holística del mismo, la cual puede contribuir a evitar el juzgamiento, la descalificación y, por ende, el tratamiento superficial del evento conflictivo. Esto implica moverse a una arena de *problematización* para entender la raíz de las situaciones (Reyes, 2019) y buscar la transformación mencionada en el párrafo anterior. De esta manera, coincidimos con Reyes en cuanto a que esta forma de problematización se distancia de “prácticas enraizadas en la colonialidad” (Reyes, 2019, p. 7), en las que se invierte en dar soluciones superficiales a interpretaciones superficiales y racionales de una sola realidad. Una concepción colonial del conflicto con frecuencia conduce a soluciones instrumentalizadas e insostenibles en el tiempo, según el autor.

Hemos discutido el modo como Pamela construye su visión de los conflictos con base en sus experiencias pedagógicas con los estudiantes en el aula. Con posterioridad, ella teoriza sobre cómo gestiona caminos hacia soluciones pacíficas. Dentro del marco de esta investigación, caracterizamos esos caminos como *reconciliaciones*, ya que, en línea con Alzate y Dono (2017), una estrategia de restablecimiento pacífico de las relaciones grupales, a partir de la transformación del conflicto, puede ser referida como tal.

Como docente, pues creo que me he dado cuenta de la importancia del diálogo, del diálogo tanto maestro-alumno como alumno-alumno. Un poco le doy más importancia al de alumno-alumno, porque yo no siempre voy a estar ahí y quiero que ese ambiente saludable sea sostenible sin mí, y que exista una autogestión por parte de los niños, pues mi herramienta favorita siempre va a ser la pregunta. La pregunta es poderosa. A veces los niños se muestran muy sorprendidos cuando les hacen una pregunta y tú notas en su cara cómo está en choque con lo que le acabas de preguntar. Ya sea que involucre sus sentimientos, no sé, una simple pregunta, simple entre comillas, una simple pregunta de “¿por qué crees que es necesario tratar mal a esa persona?”. Para ellos puede ser como... los hace pensar, y eso es lo que quiero, [que] ellos logren hacer por sí solos.

Pamela plantea una dimensión profunda del saber sobre el restablecimiento de las relaciones entre los alumnos, a partir de su praxis acerca de la resolución del conflicto basado en el diálogo. Este proceso de teorización se funda en la construcción de los estudiantes como sujetos sociales, con capacidad de introspección y agenciamiento, para mantener relaciones interpersonales reguladas y pacíficas en el tiempo y el espacio.

Este hallazgo es importante, debido a que, por un lado, en la narrativa de Pamela, la reconciliación es un proceso fluido y no una práctica de un momento o el punto final o cierre de un proceso de construcción de paz (Rettberg y Ugarriza, 2015); por otro, vemos que Pamela avoca por una formación ciudadana sostenible, basada en la interpelación por medio de la pregunta y el diálogo como forma de problematizar las situaciones.

Según Reyes (2019), un ejemplo de la manifestación de la colonialidad en la enseñanza se da cuando los estudiantes que no se ajustan a la norma dominante o no responden a expectativas idealizadas de comportamiento, son subordinados, inferiorizados y patologizados. No obstante, una práctica de problematización de las situaciones no solo no patologiza, sino que, además, fomenta valores rehumanizantes en el aula (Reyes, 2019), como el respeto. Este razonamiento invoca, según

el autor, un potencial transformador en contextos encaminados hacia pedagogías decoloniales.

La experiencia de Adelaida

Adelaida realizó su práctica docente en inglés en un colegio público de Bogotá durante un año. En su proceso, ella observó que hay dimensiones de su práctica pedagógica que pueden ser informadas por teorías sobre lengua, enseñanza y aprendizaje instaladas desde la universidad. No obstante, hay otras dimensiones relacionadas con la enseñanza que son visibles en su experiencia y que resisten al saber abstracto producido en otros lugares de enunciación. Estas pueden explicar sus realidades locales (Alvarado, 2015), en especial, las que discutimos en este artículo.

Pues, ya yo veo que muchas situaciones conflictivas que no tiene que ver mucho con la lengua como tal, sino en el comportamiento del estudiante, lo que es classroom management y todo eso, para ser honesta, pocas cosas de la clase [en la universidad], en serio, me han servido, porque yo he sentido que es como más la experiencia que uno va recogiendo mientras se está con los estudiantes, y lo que uno ve de otros profesores ya en acción; pero como tal, de la teoría y esas cosas, la verdad yo, o sea, no hay un momento en que yo pienso y como qué me dijo este profesor, no sé qué dijo este autor o cosas así, la verdad no [...] Pero más para atrás, la verdad no recuerdo algo, no sé, teórico [...] que me haya aportado para manejar esas situaciones.

Adelaida parece avanzar en el desmantelamiento de la esencia instrumentalizada de la enseñanza del inglés, que se ha instalado en este campo en décadas de dominación epistémica occidental (Çelebi, 2019). Al resaltar la escasa vinculación que ve entre la teoría aprendida en la universidad y las realidades vividas en su contexto de práctica, ella se refiere al carácter predominantemente teórico del programa de formación docente en el que estudió, el cual tiene un énfasis en la competencia de la lengua (inglés o francés), lingüística, teorías de adquisición, así como en enfoques y metodologías de enseñanza del inglés (Buendía y Macías, 2019) enunciados en el Norte global. No obstante, la tensión que Adelaida hace de esos saberes descontextualizados

se produce al repensar sus prácticas como parte de un conjunto más amplio de experiencias educativas, allende el mero propósito de llevar a cabo el aprendizaje de la lengua (Pennycook, 2010).

Los reaprendizajes sobre la enseñanza que hace Adelaida se dan en función de las formas como sus estudiantes coexisten en su clase, formas que, en ocasiones, son “situaciones conflictivas”, que ella clasifica en el constructo “manejo de clase” (categoría abstracta para clasificar las manifestaciones psicosociales de los estudiantes que no se ajustan al canon de compartimento en la escuela). Estos reaprendizajes nos interpelan sobre la naturaleza fragmentaria y esencial del conocimiento tradicional-occidental-moderno, el cual desvincula el saber del ser, y a este, a su vez, de sus voces y experiencias históricamente invisibilizadas.

Adelaida relaciona esas situaciones conflictivas en el aula con la enseñanza que trasciende el inglés como un sistema para codificar significados. Este hallazgo representa un avance en un camino alternativo de resignificación de las pedagogías coloniales aprendidas como docente en formación, en función de la convivencia social (Leiva, 2008), como se observa en el siguiente segmento.

La verdad, antes la percepción era como mucho más hacia la lengua, como que les voy a enseñar inglés, entonces para hablarla, leer, escucharla, lo que sea. Entonces, uno no puede como mirar solamente ese aspecto de cómo les voy a enseñar los números y ya. [...] que ellos también como que vean que no es solo, o sea, que *más que aprender la lengua, hay otras cosas para ellos que uno les pueda aportar. Por ejemplo, en el caso de que se escuchen entre ellos; entonces, también hay que enseñarles respeto, tolerancia y esas cosas que antes yo no las pensaba en mi imaginario de un profesor de inglés, hasta el momento que entré a la práctica.* Entonces, han sido percepciones como que han ido cambiando en este año que he estado ahí en el colegio.

Adelaida expone un saber que se sobrepone al saber disciplinar *objetivizante*, en el cual no se hace un rechazo o negación a formas de enseñar inglés basadas en lo lingüístico. En vez de esto, creemos que Adelaida problematiza el hecho de

que la pedagogía de lengua tradicional occidental debe dialogar con una pedagogía otra de formación para la coexistencia, que en nuestra mirada puede ser un motor de reconciliación desde las aulas. Destacamos que este saber emana de su interacción con un territorio vivo, donde coexisten sus prácticas, estudiantes y sus imaginarios de ser docente. Esta lógica del saber reconfigurado, en función de los lugares desde donde se enuncian, refuerza la necesidad de superar la episteme cartesiana de que el pensar determina el vivir-existir. En vez de esto, el vivir determina el pensar. Según Walsh (2008, p. 209), la opción “pienso según donde vivo” apunta a una epistemología, pedagogía y razón decoloniales.

La experiencia de Adelaida es una forma, entre muchas otras, en las que en un contexto particular de enseñanza del inglés se puede visionar construcciones de una sociedad diversa, más inclusiva y plural, a partir de la formación no solo de competencias lingüísticas, sino también para la tolerancia y la reconciliación. En esta línea de ideas, esta posibilidad toma forma si nuestros proyectos se encaminan hacia desaprendizajes y reaprendizajes que implican repensar nuestro objeto de estudio. Así, los docentes de lenguas podrían emerger de su lugar de subalternidad en los que lo sumerge el “inconsciente colectivo colonizado” (Walsh, 2013, p. 59), reforzado por modelos de saber eurocéntricos predominantes en su formación (Ubaque-Casallas y Aguirre-Garzón, 2020).

Conclusiones

Las experiencias y los saberes analizados sobre el conflicto y la reconciliación emergen desde una visión problematizadora de las historias y vivencias en los colegios en los cuales Pamela y Adelaida enseñaban. En esta praxis, se vinculan elementos que yacían invisibles a su mirada mistificada de enseñar inglés, gestada principalmente en la universidad. Entre estos elementos hemos destacado construcciones localizadas sobre conflictos, reconciliaciones, coexistencias y subjetividades docentes asociadas a contextos de enseñanza del

inglés. Igualmente, a lo largo de este proceso, las estudiantes-profesoras empezaron a construir a sus alumnos como sujetos sociales y a la enseñanza del inglés como una práctica social humanizadora.

En las voces analizadas, el conflicto y la enseñanza del inglés se ven como dimensiones que se vinculan indefectiblemente. Situaciones conflictivas manifestadas en el aula son caracterizadas tradicionalmente como fallos en el manejo de la disciplina. Sin embargo, se vio cómo estos conflictos pueden ser una oportunidad de formación pedagógica y de ciudadanía. Allí, las estudiantes-profesoras se interpelan sobre cómo reconciliar su visión fragmentada de ser docente de lengua con otros proyectos de prácticas educativas sociales liberadoras, donde las agendas lingüísticas de enseñanza dialogan con pedagogías otras. Es en estas urdimbres comunicativas entre diálogos sobre la práctica en el aula y la reflexión alrededor de los conflictos, donde las docentes en formación reconfiguran sus saberes sobre pedagogías y coexistencias.

Los conflictos, pensados por las estudiantes-profesoras como fenómenos connaturales al sujeto (Arias-Cardona y Arias-Gómez, 2017), se construyen como un saber pedagógico, al reconocer a la otredad con sus formas diversas de ser, saber y existir en el aula. Este ejercicio de poner nuestra mirada desde el lugar del otro, aunque complejo, nos habla de una restitución de las subjetividades de sus estudiantes, invisibilizadas por una lectura racional de educar. En este sentido, estas lógicas se traducen como contranarrativas al orden hegemónico, que normaliza y naturaliza visiones y prácticas deshumanizadoras, propias de contextos educativos en condiciones de colonialidad, donde se ve a las estudiantes-profesoras como objetos de enseñanza abstractos y subordinados (Reyes, 2019).

Por otro lado, la reconciliación no es solo un instrumento para establecer vínculos donde la víctima reflexiona en torno a la ofensa (Castrillón-Guerrero *et al.*, 2018). En estas experiencias

docentes hay reconciliaciones (en plural) que emergen como un tránsito hacia la coexistencia, hacia un dominio social autosostenible en el tiempo-espacio, donde el victimario, refiriéndonos a la experiencia de Pamela con sus estudiantes, también puedan autorreflexionar sobre su ofensa por medio de la pregunta y la interpelación. En otros momentos, estas reconciliaciones se manifiestan también desde la alteridad, al reconocer al otro y sus comprensiones del mundo, en contraparte de la oferta invisibilizadora de la pedagogía occidental-moderna. Asimismo, desde lo pedagógico, cuando Adelaida concibe, como base para la reconciliación, un tránsito dialógico entre la pedagogía de lengua tradicional occidental y una pedagogía otra de formación para la coexistencia. Para lograr estas reconciliaciones es necesario una apertura de los contextos y las prácticas, donde se puedan encontrar multiplicidad de mundos: “Los mundos no narrados, los mundos excluidos” (Zarama, 2018, p. 34).

Hemos hablado de estos saberes como *pedagogías de reconciliación*, ya que, apoyados en Zarama (2018), ellas no solo valoran y respetan los saberes de todos los actores sociales, sino que además erosionan el pensamiento pedagógico colonial. Son saberes constructores de procesos de subjetivación en las mediaciones entre los actores de la enseñanza y el aprendizaje, y son pedagogías que operan en clave de problematización del orden neoliberal de ser y saber, que acentúa la individualidad y la competencia, imperante en los sistemas educativos de la periferia (Todone, 2018). Estas pedagogías no imaginan el inglés solo como objeto de estudio; más bien lo entienden como vehículo para la construcción de prácticas humanizadoras de conocimiento y reconocimiento, donde los docentes aprenden una forma de lectura propia de su mundo, no generalizable ni universal.

Finalmente, estas teorizaciones, como se evidenció en las voces de las participantes, se construyen dentro del aula, pero sus alcances fuera de ella, si bien no son discutidas directamente por las docentes practicante, creemos podrían tener implicaciones

para la convivencia tolerante de futuros ciudadanos en una sociedad en crisis.

Se aboga por que las instituciones que forman docentes inclinen más su interés hacia las experiencias generadoras de saber que los practicantes redimensionan en los contextos donde se vuelven docentes, mismos contextos que se constituyen sobre las realidades sociales conflictivas que vive el país. Para lograr este giro epistemológico, se hace necesario inicialmente cuestionar las lógicas racionales y jerárquicas con las que muchas veces se concibe la educación en la universidad actual, y que la alejan de su propósito como constructora de paz.

Referencias

- Agoff, C. y Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 37(110), 309-338. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1636>
- Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. *Revista de Filosofía*, 32(81), 103-116. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/21018>
- Alvarado, K. (2017). Cultura de paz en la escuela: retos para la formación docente. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(2), 239-255. <https://doi.org/10.15359/rldh.27-2.11>
- Álvarez-Maestre, A. y Pérez Fuentes, C. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Alzate, M., Rico, D., Maza, M. y Sabucedo, J. (2018). Dimensiones socioemocional e instrumental de la reconciliación social en el conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, (66), 81-91. <https://doi.org/10.7440/res66.2018.08>
- Alzate, M. y Dono, M. (2017). Reconciliación social como estrategia para la transformación de los conflictos sociopolíticos, variables asociadas e instrumentos de medición. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.rset>
- Ander-Egg, E. (2012). *Diccionario de educación*. Editorial Brujas.
- Arias-Cardona, A. M. y Arias-Gómez, M. (2017). Conflicto y educación superior: narrativas y vivencias de

- jóvenes universitarios estudiantes de ciencias sociales y humanas. *CES Psicología*, 11(1), 56-68. <https://doi.org/10.21615/cesp.11.1.5>
- Arroyo, A. y Alvarado, S. V. (2016). Conocimiento en colabor: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 14(25), 121-148. <http://doi.org/10.17163/uni.n25.2016.07>
- Baquero, M. y Ariza, P. (2014). Educación, paz y posconflicto: oportunidades desde la educación superior. *Revista Universidad de La Salle*, (65), 115-134. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2014/iss65/7/>
- Bickmore, K. (2017). Conflict, peace-building, and education: Rethinking pedagogies in divided societies, Latin America, and around the world. En K. Mundy, K. Bickmore y R. Hayhoe (Eds.), *Comparative and international education: Issues for teachers* (pp. 268-299). Teachers College.
- Buendía, X. y Macías, D. (2019). The professional development of English language teachers in Colombia: A review of the literature. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 89-102. <https://doi.org/10.14483/22487085.12966>
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37(1), 298-341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Cabello-Tijerina, P. y Vázquez-Gutiérrez, R. (2018). *Cultura y educación para la paz. Una perspectiva transversal*. Tirant Lo Blanch.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/432>
- Castañeda-Londoño, A. (2019). Revisiting the issue of knowledge in English language teaching, a revision of literature. *Gist Education and Learning Research Journal*, (18), 220-245. <https://doi.org/10.26817/16925777.452>
- Castañeda-Londoño, A. (2021). Moving from what do English teachers know? to How do English teachers experience knowledge? A decolonial perspective in the study of English teachers' knowledge. *Gist Education and Learning Research Journal*, (22), 75-101. <https://doi.org/10.26817/16925777.1002>
- Castrillón-Guerrero, L., Riveros, M., Knudsen, M. L., López, W., Correa-Chica, A. y Castañeda, J. (2018). Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (63), 84-98. <https://doi.org/10.7440/res63.2018.07>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericana* (pp. 145-161). CLACSO.
- Çelebi, H. (2019). Mapping the web of foreign language teaching and teacher education. En D. Macedo (Coord.), *Decolonizing foreign language education: the misteaching of English and other colonial languages* (pp. 241-263). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-10>
- Contreras, J. y Quiles, E. (2016). Un lenguaje narrativo para la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (470), 49-51. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/130647>
- Echavarría-Álvarez, J. (2019). Pedagogías para la reconciliación: prácticas artísticas para hacer las paces en Colombia. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-30. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.12788>
- Escudero, J. M. (1992). *Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares*. Ponencia presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.
- Fajardo, J. y Miranda, I. (2015). The paradox of the practicum: Affinity to and resistance towards teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 329-341. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a04>
- Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. M. Páez Martínez (Coord.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 30-53). Ediciones Unisalle.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena de Antropología*, (23), 9-49. <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>
- Huric, A. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y*

- Cultura*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 2-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2003>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. y Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading analysis and interpretation*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985253>
- López-Jiménez, N. E., Castro-Javela, C. P. y Ramírez-Pérez, L. F. (2019). El maestro para la paz, la equidad y la reconciliación, ¿un proceso posible? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 176-192. <https://revistasoj.s.ualdas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/3919>
- Lucero, E. (2016). Reflections upon a pedagogical practice experience: Standpoints, definitions, and knowledge. En R. M. Páez Martínez (Coord.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 43-168). Ediciones Unisalle.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales*. Ediciones Akal.
- Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 14(25), 14-33. <https://doi.org/10.14483/21450706.14132>
- Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- Muylaert, C., Sarubbi, V., Gallo, P., Neto, M. y Reis. (2014). Narrative interviews: An important resource in qualitative research. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(2), 184-189. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>
- Ortega-Ruiz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 401-422. <https://revistadepedagogia.org/lxxi/no-256/la-pedagogia-de-la-alteridad-como-paradigma-de-la-educacion-intercultural/101400010340/>
- Ortega, Y. (2019). Peacebuilding and social justice in English as a foreign language: Classroom experiences from a Colombian high school. En E. A. Mikulec, S. Bhatawadekar, C. T. McGivern y P. Chamness (Eds.), *Readings in language studies: Intersections of peace and language studies* (Vol. 7, pp. 63-90). International Society for Language Studies.
- Ortiz-Ocaña, A. Arias-López, M. y Pedrozo-Conedo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>
- Pérez-Archundia, E. y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180. <https://doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.10.ep>
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (18), 99-114. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Rettberg, A. y Ugarriza, J. (2015). The real world of reconciliation: Theory versus expectations in Colombia. *Security Dialogue*, 47(6), 517-540. https://www.academia.edu/80616641/The_Real_World_of_Reconciliation_Theory_versus_Expectations_in_Colombia
- Reyes, G. T. (2019). Pedagogy of and towards decoloniality. En M. Peters (Coord.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_220-1
- Rhoades, G. (2013). Minimizing the chaos through cooperative classroom management. *English Teaching Forum*, 51(4), 28-34. <https://americanenglish.state.gov/files/>

- ae/resource_files/rhoades_minimizing_the_chaos_through_cooperative_classroom_management.pdf
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón. <https://sentipensaresfem.wordpress.com/2016/09/10/src2010/>
- Salcedo, J. (2016). *La formación docente en tiempos de postconflicto (Libro producto de investigación 2014-2015)*. Grow Foundation for Human Development.
- Sánchez-Cardona, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado social de derecho. *Revista VIA IURIS*, (9), 141-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3432200>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO.
- Santos, B. de S. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Ediciones.
- Santos, B. de S. (2010b). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Prometeo Libros.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Todone, V. (2018). Introducción. Pedagogías del sur: lecturas y prácticas educativas desde una perspectiva latinoamericana. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13). <https://doi.org/10.24215/23468866e038>
- Trent, J. (2013). From learner to teacher: Practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 426-440. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.838621>
- Tuider, E. (2012). Contando historias/narraciones en un contexto postcolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. En S. Corona Berkin, y O. Katlmeier (Coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales* (pp. 111-135). Gedisa.
- Ubaque-Casallas, D. y Aguirre-Garzón, E. (2020). Re-signifying teacher epistemologies through lesson planning: A study on language student teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 131-144. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80687>
- Usma, J. y Peláez, O. (2017). Teacher autonomy: From the conventional promotion of independent learning to the critical appropriation of language policies. En C. Nicolaidis y W. Magno (Coords.), *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy* (pp. 43-62). Pontes Editores.
- Vasilachis, I. (2007). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/290/638>
- Villamil, M. (2013). Educación para la paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 3(2), 25-40. <https://doi.org/10.15332/erdi.v3i2.460>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <https://doi.org/10.25058/20112742.343>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya Yala.
- Webster, L. y Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946268>
- Zarama, J. (2018). Pedagogías del sur, un enfoque de la educación para la paz. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (6), 34-56. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2018.i6.04
- Zavala, M. (2016). Decolonial methodologies in education. En M. Peters (coord.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1-6). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_498-1
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI Editores.

Cómo citar este artículo: Aguirre-Garzón, E. A., Ubaque-Casallas, D., Salazar-Sierra, A., y López Hurtado, M. E. (2022). Saberes sobre conflictos y reconciliaciones en la práctica pedagógica de docentes de inglés en formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 646-662. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a04>