
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 31 Número 24

7 de marzo 2023

ISSN 1068-2341

La Política de Educación para la Paz: Uno de los Grandes Desafíos del Futuro de Colombia¹

Nancy Palacios

Universidad de los Andes

Colombia



Miguel Rodríguez

Universidad del Tolima

Colombia

Citación: Palacios, N., & Rodríguez, M. (2023). La política de educación para la paz: Uno de los grandes desafíos del futuro de Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(24).
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7480>

Resumen: Si bien la educación para la paz es pertinente en cualquier lugar, en Colombia es necesaria y urgente, dados los altos niveles de violencia alcanzados en el país. El estudio plantea la necesidad de fortalecer el campo de educación para el futuro con un enfoque

¹ The research from which this article is derived was financed by the Vicerector's Office for Research and the Faculty of Education of the Universidad de los Andes Bogotá—Colombia. “Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica” (GV/2021/068), financiado por la Conselleria d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana y del Proyecto de Innovación Docente (PID), “Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales relevantes desde una perspectiva internacional” (NOU-PID, UV-SFPIE_PID-1640693) financiado por la Universitat de València.

centrado en la paz con justicia social en la educación secundaria en Colombia, como una de las acciones que puede contribuir al principio de no repetición del conflicto armado, objetivo central del acuerdo de paz firmado entre el Estado colombiano y las Fuerzas Revolucionarias de Colombia FARC. Se analizaron 209 narrativas de estudiantes de secundaria de Bogotá sobre el acuerdo de paz; en cada narrativa se evaluó los principales componentes de su construcción y dos habilidades del campo de educación para la paz que se podrían articular con el campo de educación para el futuro, la toma de perspectivas y las propuestas de solución. Se utilizó una metodología cuantitativa que incluyó la realización de ejercicios estadísticos como: t-test, densidad de Kernels, chi-cuadrado, análisis de clúster y de correspondencias múltiples. Los resultados hicieron evidente la necesidad de implementar pedagogías como las que se han planteado desde la educación para el futuro orientadas a que los estudiantes se preparen para los cambios que requiere el país del posconflicto y para liderar las acciones que les permita ser protagonista de dichos cambios desde sus comunidades.

Palabras-clave: procesos de conflicto; narración; educación ciudadana; métodos de enseñanza; políticas educativas; análisis cualitativo

Education policy for peace: One of the great challenges for the future of Colombia

Abstract: While peace education is relevant anywhere, in Colombia it is necessary and urgent, given the high levels of violence in the country. This study raises the need to strengthen the future field of education with a focus on peace and social justice in secondary education in Colombia, as one of the actions that can contribute to the principle of non-repetition of the armed conflict, a central objective of the peace agreement signed between the Colombian State and the Revolutionary Forces of Colombia FARC. A total of 209 narratives of high school students from Bogota on the peace agreement were analyzed; in each narrative the main components of its construction and two skills from the field of education for peace that could be articulated with the field of education for the future, perspective taking and solution proposals, were evaluated. A quantitative methodology was used that included statistical exercises such as t-test, Kernels density, chi-square, cluster analysis and multiple correspondence analysis. The results made evident the need to implement pedagogies such as those proposed by education for the future oriented to prepare students for the changes required by the post-conflict country and to lead the actions that will allow them to be protagonists of such changes from their communities.

Keywords: conflict processes; narrative; citizenship education; teaching methods; educational policies; qualitative analysis

A política de educação para a paz: Um dos grandes desafios para o futuro da Colômbia

Resumo: Embora a educação para a paz seja relevante em qualquer lugar, na Colômbia ela é necessária e urgente, dados os elevados níveis de violência no país. O estudo levanta a necessidade de reforçar o campo da educação para o futuro com enfoque na paz com justiça social no ensino secundário na Colômbia, como uma das ações que podem contribuir para o princípio da não repetição do conflito armado, um objetivo central do acordo de paz assinado entre o Estado Colombiano e as Forças Revolucionárias da Colômbia FARC. Analisámos 209 narrativas de estudantes do ensino secundário em Bogotá sobre o acordo de paz; em cada narrativa avaliámos as principais componentes da sua construção e duas competências do campo da educação para a paz que poderiam ser articuladas com o campo

da educação para o futuro, tomada de perspectiva e propostas de soluções. Foi utilizada uma metodologia quantitativa, incluindo exercícios estatísticos tais como: teste t, densidade de kernel, qui-quadrado, análise de clusters e análise de correspondência múltipla. Os resultados tornaram evidente a necessidade de implementar pedagogias como as propostas pela Educação para o Futuro, destinadas a preparar os estudantes para as mudanças exigidas pelo país pós-conflito e a liderar as ações que lhes permitirão ser protagonistas dessas mudanças nas suas comunidades.

Palavras-chave: processos de conflito; narrativa; educação para a cidadania; métodos de ensino; política de educação; análise qualitativa

La Política de Educación para la Paz: Uno de los Grandes Desafíos del Futuro de Colombia

Si bien la educación para la paz es pertinente en cualquier lugar, en Colombia es necesaria y urgente, dados los altos niveles de violencia alcanzados en el país y el momento histórico actual en el que toda la sociedad espera que se consolide el acuerdo de paz con el que se pretendió dar fin a un conflicto armado de más de cinco décadas. El propósito de este artículo es plantear una reflexión sobre la necesidad de fortalecer el campo de educación para el futuro con un enfoque centrado en la paz con justicia social en la educación secundaria en Colombia, como una de las acciones que puede contribuir al principio de la no repetición del conflicto armado, uno de los objetivos del acuerdo de paz firmado entre el Estado colombiano y las Fuerzas Revolucionarias de Colombia FARC.

El presente artículo surge del análisis de las percepciones de 209 estudiantes de secundaria de Bogotá sobre el acuerdo de paz. Las percepciones de los estudiantes fueron recogidas en una narrativa a la que se le evaluó los principales componentes de su construcción y dos habilidades del campo de educación para la paz que se podrían articular con el campo de educación para el futuro: las habilidades de toma de perspectiva y formulación de propuestas de solución. Se optó por estas habilidades porque su desarrollo se promueve en el campo de la educación para la paz (Bajaj (2019); Brantmeier (2011); Reardon (2000) y están relacionadas directamente con las habilidades que se proponen desde la educación del futuro (Chen, 2020; Gardner y Bishop, 2019; Inayatullah, 2020).

La necesidad de articular la educación para la paz con la educación para el futuro radica en que cumplir con ejes fundamentales del acuerdo de paz firmado en Colombia como la no repetición, requiere de la formación de una nueva generación de colombianos que no quieran ninguna expresión de violencia en su vida cotidiana. En este orden de ideas, se nos plantea la pertinencia de dimensiones de la educación del futuro como el pensamiento de previsión Van Der Duin y Van Der Martin (2012); Chen (2020), visión prospectiva Hines et al., Gary, 2017) y la educación para la paz con justicia social Chen (2019) y Chen y Hoffman (2017). Este artículo es pertinente porque desde el enfoque de la educación para el futuro se puede contribuir con la formulación de ideas y alternativas para formar a niños y jóvenes colombianos con una firme determinación de aportar a la construcción un país en paz y con justicia social, requisitos fundamentales en la construcción de una nueva sociedad que deja atrás la violencia y la inequidad que la ha perpetuado.

El Gran Desafío de la Política de Educación para la Paz en Colombia

Reconociendo que los estudios de educación para la paz se han hecho desde distintas perspectivas teóricas, este artículo se ubica en la perspectiva de la educación para la paz con justicia social. Este enfoque aborda las formas en que el conflicto y la violencia directa, estructural y cultural

se manifiesta y da lugar a la creación de nuevas formas de praxis educativa en contextos sociales de todo el mundo (Galtung, 2008; Haavaelsrud, 2008; Reardon, 1988, 2000). La revisión de literatura nos indica que un principio organizador de las discusiones de la educación para la paz con justicia social es la naturaleza de la violencia. Desde esta perspectiva teórica, se plantea que debe haber la abolición de todas las formas de violencia, desigualdades arraigadas y jerarquías sociales que privan a las personas de sus derechos humanos básicos para lograr una paz integral (Bajaj, 2015; Galtung, 1990). Al examinar las condiciones fundamentales de la violencia, la educación para la paz y la justicia nos obliga a mirar más allá del nivel superficial de violencia Brock-Utne (1989), se nos invita a estudiar las formas de violencia historizadas para tener en cuenta los legados de colonialismo, genocidio, desplazamiento forzado y otras formas de exclusión que perduran mucho más allá de su final oficial (Bajaj, 2019). Para los teóricos de la educación crítica para la paz y la justicia social (Bajaj, 2019; Brantmeier, 2011; Reardon, 2000), los análisis sobre la violencia requieren no solo diferentes interpretaciones de las formas, sino también de los niveles, así como el rastreo histórico de las raíces de la violencia.

Otro principio organizador de las discusiones es la necesidad de garantizar una educación, contextualizada y enfocada en promover la agencia transformadora, la ciudadanía participativa, y abierta a visibilizar las distintas estrategias y acciones encaminadas a lograr la paz en diferentes lugares y culturas (Bajaj, 2012). Este principio organizador de la educación para la paz con justicia social dialoga con el concepto de educación crítica de Freire (1970) que plantea la importancia de hacer que los estudiantes sean conscientes de las desigualdades sociales que existen en sus comunidades, que estructuran sus experiencias y, en muchos casos, son causantes de múltiples violencias.

Los dos principios organizadores de la discusión confluyen en la conveniencia de un enfoque politizador. Haavaelsrud, (1996) y Bajaj (2012) ven potencial en las escuelas y reconocen que la educación, junto con otros esfuerzos hacia el cambio social fuera de las escuelas, tienen un papel constructivo que desempeñar en la promoción de la paz. Ambos principios también plantean la necesidad de varias acciones: recopilar información sobre iniciativas educativas para la paz, aplicar un lente crítico sobre dichas iniciativas y estudiar las posibilidades de replicarlas en otros lugares e informar las prácticas investigativas en contextos específicos combinando el análisis, la educación y la acción. Para Bajaj (2015), tanto los principios como las acciones mencionadas pueden contrarrestar el aprendizaje a veces descontextualizado y el activismo de tareas en cursos de educación para la paz y conectar el aprendizaje con programas y condiciones sociales reales.

En este orden de ideas, la educación para la paz con justicia social vislumbra escenarios escolares en los cuales maestros y estudiantes usan sus experiencias y conocimientos como catalizadores que les ayudan a visualizar acciones transformadoras de sus vidas (Brantmeier, 2011; Hantzopoulos, 2012a, 2012b; Hantzopoulos & Tyner-Mullings, 2012). Por ello, la educación para la paz con justicia social presta mucha atención a las realidades y las concepciones locales de la paz, amplificando las voces marginadas a través de investigaciones basadas en la comunidad, narrativas, historias orales y planes de estudio generados localmente (Bajaj, 2019; Giroux 2000, 2001). En consecuencia, este artículo aporta a la literatura sobre educación para paz en Colombia desde las percepciones de los jóvenes e introduce el debate sobre la importancia de articular dicha literatura con el creciente campo de la educación del futuro, como una manera de fortalecer en los estudiantes habilidades que promuevan su agencia para comprometerse con el gran desafío de Colombia en los próximos años, lograr la paz con justicia social. La pregunta que se pretende resolver es ¿por qué articular la educación del futuro y la formación para la paz y la justicia social en Colombia?

La Perspectiva de Educación para el Futuro

Si bien la educación para el futuro es un campo en pleno desarrollo, los estudios realizados coinciden en que este enfoque ayuda a que los estudiantes se sientan empoderados en relación con el futuro y los cambios que éste puede traer (Chen, 2011, 2020; Chen y Hoffman, 2017; Inayatullah, 2020). Desde la postura de Chen (2020), Gardner y Bishop (2019), el enfoque de la educación orientada al futuro tiene una visión ambiciosa, no solo se quiere educar a los estudiantes con la alfabetización necesaria para anticipar los cambios futuros, sino también para fomentar la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades que les permitan movilizar y liderar las transformaciones para el mañana que esperamos tener. Desde esta perspectiva, el desarrollo de pensamiento para la previsión y prospectiva propuesta por Chen y Hoffman (2017), Chen (2019) y Mengel (2019) orientan a los estudiantes de todos los niveles educativos a la sostenibilidad social y ambiental desde una visión transformadora para las sociedades que buscan genuinamente crear bienestar social, económico y ecológico para las generaciones futuras.

En consecuencia, la educación para el futuro supone avanzar hacia perfiles de estudiantes que tengan visiones positivas con respecto a una perspectiva a largo plazo, agencia de cambio, futuros alternativos, enfoques transdisciplinarios que toman en serio la complejidad y variadas formas de conocer y aprender (Lalot et al., 2021). Así mismo, se hacen necesarios currículos que lleven a que los estudiantes comprendan: la importancia de las acciones de las personas en contextos de transformación histórica, las múltiples perspectivas de abordaje de una situación o un problema, la pertinencia de optar por enfoques transdisciplinarios que abordan la complejidad, motivación por el cambio y los efectos que puede generar tener un papel activo en la transformación de la sociedad (Chen, 2011; Inayatullah, 2020).

Teniendo en cuenta que la reflexión de este artículo está centrada en las habilidades que estudiantes colombianos deben desarrollar para que puedan contribuir con ejes del acuerdo de paz y principalmente con el de la no repetición, es necesario ponderar tres que se han planteado desde la educación para el futuro: (1) el pensamiento a largo plazo, (2) la preocupación por los demás, (3) la apertura a alternativas. En cuanto al pensamiento a largo plazo, parte de la educación orientada al futuro se ha centrado en la conectividad a la visión común; es decir, hasta dónde un individuo planea su futuro o hasta dónde llegan sus imágenes del futuro (Beal, 2011). El pensamiento hacia el futuro aplica para buscar visualizar el futuro preferido de los individuos, las organizaciones y los estados (Chen, 2011, 2020; Inayatullah, 2001).

Al enfocarse en un futuro deseado, se crea una fuerte atracción, un movimiento hacia un mundo diferente (Chen, 2020). La preocupación por los demás enfatiza en la capacidad de preocuparse y comprometerse a mejorar no solo del propio futuro, sino el futuro de los demás (Lalot et al., 2021). La apertura a alternativas significa flexibilidad en la toma de decisiones al pasar de un enfoque en un futuro a un análisis de futuros alternativos (Lalot et al., 2021). La apertura a alternativas dialoga con otras habilidades como la creatividad, imaginación, pensamiento crítico y apertura Chen (2020), todas fuertemente ligadas a la capacidad de abrazar y apreciar el cambio, ver el valor de las formas alternativas y cuestionar la verdad establecida.

Material y Métodos

Participantes

En esta investigación, participaron 209 estudiantes entre 14 y 18 años de los grados 10° y 11° de instituciones educativas públicas, mixtas de Bogotá. La selección de la muestra de las instituciones educativas cuyos estudiantes escribieron las narrativas se dividió en dos etapas: primero, de una lista

383 instituciones disponible en el sitio web de la Secretaría de Educación Distrital. Se realizó una selección aleatoria simple garantizando que todos los colegios de todas las localidades de Bogotá hicieran parte de la muestra de 25. El ejercicio realizado para establecer el tamaño de la muestra dio como resultado que con un nivel de confianza del 85 % y un margen de error del 15% 22 instituciones educativas eran significativas para el estudio. Las 25 instituciones de la muestra fueron invitadas a formar parte de la investigación, previo compromiso de socializar los resultados obtenidos por los alumnos. Una vez 3 instituciones aceptaron participar en el proyecto, se les informó con más detalle los objetivos de la investigación y sus alcances, estas tres instituciones educativas están ubicadas en diferentes barrios de Bogotá.

En la segunda etapa del muestreo se implementó un muestreo probabilístico no estratificado de manera que todos los estudiantes de 10° y 11° de las instituciones participantes tuvieran la posibilidad de ser elegidos y escribir su narrativa. Se trabajó con estudiantes de los grados 10° y 11° de secundaria porque en dichos grados está previsto abordar las temáticas sobre el conflicto armado y los procesos de paz del país, según lo establecido por los estándares y las mallas curriculares publicados por el Ministerio de Educación de Colombia en 2004 y 2016. Los alumnos seleccionados también fueron informados sobre el propósito del proyecto y la estructura de las narrativas a escribir. Con el fin de verificar la confiabilidad de la muestra utilizada en el análisis, se realizó una prueba de potencia estadística para calcularla. Los resultados indicaron que con un poder estadístico del 95%, una tasa de error del 5%, se necesitaba una muestra de 102 participantes. Fueron realizadas 216 narrativas y cuestionarios, de las cuales se excluyeron 7 porque la narración o algunas respuestas al cuestionario estaban incompletas. Finalmente, se trabajó con 209. 5 alumnos de uno de los colegios no pudieron participar en el estudio porque sus padres no autorizaron su participación. Los padres de dichos alumnos no quisieron firmar el consentimiento informado autorizando la participación de sus hijos, argumentando razones políticas o religiosas.

El 99,5% de los estudiantes participantes en la investigación pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. El 0,5% pertenece al estrato 4, pero estos estudiantes están concentrados en una de las 3 instituciones educativas participantes. Las familias de los estratos 1, 2 y 3 viven en condiciones de pobreza o pobreza extrema, tienen mayores privaciones en las variables de educación, alimentación y nutrición, empleo, tasa dependencia económica y vivienda y servicios públicos domiciliarios (Bonilla y Gonzáles, 2018). Dos de las instituciones educativas del estudio tienen el 60% de sus estudiantes en estrato 1. Estos estudiantes pertenecen a familias con las mayores privaciones en los indicadores de empleo informal, aseguramiento en salud, bajo logro educativo y barreras de acceso a servicios de primera infancia (Bonilla y Gonzáles, 2018). En cuanto a las consideraciones éticas del estudio, se adjunta al artículo el aval del Comité ética de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. El documento fue emitido por dicho Comité posterior a la lectura de la propuesta de investigación, los instrumentos de recolección de datos y los formatos de los consentimientos y asentimientos que debían firmar los estudiantes participantes y sus padres. También se cuenta con los formatos de consentimientos y asentimientos debidamente diligenciados tanto por los estudiantes como por sus padres o cuidadores y con las cartas enviadas a los rectores de las instituciones educativas solicitando su autorización para realizar el estudio.

VARIABLES Y RECOLECCIÓN DE DATOS

Las variables analizadas en el artículo se organizan en tres grupos: (1) la construcción de las narrativas, (2) las habilidades de educación para paz (ver la rúbrica de evaluación de las narrativas apéndice 1 y 2) y (3) otras percepciones sobre el proceso de paz como las posibilidades de reconciliación, importancia del acuerdo, el conocimiento del acuerdo y los castigos que deberían recibir los desmovilizados de las FARC. El instrumento de recolección de datos fue una narración en la que se les pidió a los estudiantes que realizaran dos tareas. Las instrucciones que se les dieron fueron las siguientes: primero, narrar a un estudiante de otro planeta o de tierras lejanas lo que sucedió en el proceso de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC; segundo, se les pidió que formularan sus propuestas de negociación para terminar el conflicto armado colombiano como si fueran una de las personas encargadas de liderar el proceso de paz. A los estudiantes se les dijo que sus narraciones eran anónimas y que no era necesario escribir sus nombres. Con el objetivo complementar y contrastar lo expresado por los estudiantes en las narrativas, se les pidió también responder un cuestionario en el que se les preguntaba por sus percepciones sobre las posibilidades de perdón y la reconciliación entre la sociedad colombiana, los sentimientos que les generan los desmovilizados de las FARC y los castigos que los desmovilizados deberían recibir desde la perspectiva de los estudiantes.

La rúbrica de evaluación de las narrativas fue una adaptación de la realizada por Mejía et al., (2019) en un trabajo realizado por el Centro de Evaluación de la Universidad de los Andes en el marco del Proyecto Pruebas de Desempeño de Pensamiento Crítico. El proceso de construcción de la rúbrica se encuentra en el artículo “Incorporating Perspective Analysis into Critical Thinking Performance Assessments”, publicado en Issue on Performance Assessment of Student Learning in Higher Education, British Journal of Educational Psychology. La rúbrica tiene una escala de 1 a 3 para evaluar el desempeño de cada uno de los estudiantes en las habilidades incluidas en la misma. La recolección de datos se realizó entre octubre y noviembre de 2019. Para la escritura de las narrativas y el diligenciamiento del cuestionario, se utilizó una sesión de clases de 1:15 minutos aproximadamente. Se tomó como unidad de análisis de las narrativas la oración. Se realizó el procedimiento de codificación de cada una de las oraciones.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis y sistematización de los datos se utilizó una metodología cuantitativa que, desde la realización de variados ejercicios estadísticos, permitió: (1) Determinar las diferencias entre los promedios obtenidos por los estudiantes en los resultados de las habilidades de construcción de las narrativas y educación para la paz evaluadas en dichas narrativas a través de la aplicación de un t-test. Dicha prueba permitió establecer si dichas diferencias son estadísticamente significativas y si un mayor conocimiento del acuerdo de paz está asociado a mejores puntajes, utilizando la siguiente fórmula: $t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{var(x_1)}{n_1} + \frac{var(x_2)}{n_2}}}$ donde \bar{x}_i , $var(x_i)$ y n_i representan la media, varianza y tamaño de muestra para los grupos 1 y 2, respectivamente. (2) Determinar la distribución de las categorías de análisis, conocimiento del acuerdo de paz, toma de perspectiva y propuestas de solución, a través de la densidad de Kernels. La densidad de Kernels muestra la distribución de los puntajes de los estudiantes de una forma suavizada, permitiendo ver más fácilmente diferencias entre grupos. (3) Determinar la asociación entre variables con el estadístico chi-cuadrado teniendo en cuenta:

$$H_0: \hat{\rho}_{xy} = 0 \text{ (las variables no están asociadas)} \text{ vs } H_1: \hat{\rho}_{xy} \neq 0 \text{ (las variables no están asociadas)}$$

(4) Formar grupos de estudiantes según la similitud de percepciones de los estudiantes sobre el proceso de paz con un análisis clúster o análisis de conglomerados. Este análisis permitió armar grupos similares, maximizando la homogeneidad dentro del grupo y la heterogeneidad entre grupos, para establecer la distancia de similitud entre los estudiantes según las respuestas que dieron al cuestionario; en este análisis se usaron medidas euclidianas y el método de combinación de Ward, que utiliza algunos logaritmos. (5) Determinar el tipo de asociación entre las variables y su intensidad con un análisis de correspondencias múltiples (ACM). El ACM permitió determinar la asociación de variables categóricas de manera que las percepciones similares se acercan en un mapa y las percepciones diferentes se alejan. Los grupos de percepciones similares se agrupan en una elipsis de confianza.

Validez y Confiabilidad de los Datos

El proceso de validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos tuvo 3 etapas: prueba piloto, consulta de jueces y pruebas de confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos. La prueba piloto de los dos instrumentos se realizó con 40 de estudiantes de una institución educativa no participante en la investigación. Los resultados de la prueba piloto y las preguntas e inquietudes que surgieron de los estudiantes durante su aplicación permitieron realizar ajustes en la extensión de la prueba, el nivel de complejidad y la redacción de algunas preguntas. Tanto el cuestionario como las instrucciones para construir las narrativas fueron sometidos a una evaluación de jueces en la que se utilizó un instrumento en el cual los expertos valoraron 4 criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia en una escala de 1 a 4 en la que 1 equivale a no cumplimiento y 4 equivale a cumplimiento total del criterio. Los expertos que hicieron el papel de jueces fueron: una doctora en psicología experta en la aplicación de instrumentos psicométricos, una doctora en educación, una historiadora y un profesor de secundaria con amplia trayectoria en la enseñanza de ciencias sociales en Colombia.

El proceso de validación de la rúbrica de evaluación utilizada por Mejía (2019). La confiabilidad del proceso de evaluación de la rúbrica de las narrativas se validó a través de una prueba de coeficiente de correlación intercalase entre evaluadores. La prueba consistió en que cuatro personas evaluaron el 10% de las narrativas escogidas aleatoriamente, El resultado obtenido fue un coeficiente intercalase (ICC) con una confiabilidad entre evaluadores 0.850 en Alfa de Cronbach. Una vez comprobada la confiabilidad de proceso de evaluación de las narrativas se procedió a evaluar el 100% de las mismas. La evaluación de aquellos relatos en los que hubo un desacuerdo inicial entre los evaluadores requirió una segunda revisión que incluyó tres acciones: revisión de los criterios de la rúbrica, un nuevo criterio de puntuación por criterio y la discusión entre los cuatro evaluadores hasta llegar a un acuerdo.

Resultados

En la primera parte de este apartado, se presentan los promedios obtenidos por los estudiantes en los resultados de las habilidades de construcción de las narrativas y educación para la paz evaluadas a través de la aplicación de un t-test. La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones estándar de los puntajes de construcción de las narrativas, perspectivas y propuestas a soluciones para estudiantes que conocieron mucho del acuerdo (alto conocimiento) y estudiantes que no conocieron nada del acuerdo (nulo conocimiento). Además, se presenta una diferencia de medias con su respectivo p-valor al final. Se puede apreciar que para las 3 pruebas la diferencia es significativa al 1%. Los datos indican que los estudiantes con alto o mucho conocimiento de la negociación y el proceso de paz tienen un mejor desempeño que los que no conocieron nada del acuerdo. Cabe resaltar que la

diferencia más alta está en las habilidades de construcción de la narrativa, en donde los estudiantes de alto conocimiento (del acuerdo de paz) le llevan una diferencia promedio de 23.5 puntos porcentuales a los que tienen conocimiento nulo del acuerdo.

Tabla 1

Desempeños de los estudiantes con un mayor conocimiento de los acuerdos de paz

	Media muestra complete	Media Media alto conocimiento	Media nulo conocimiento	Diferencia alto y nulo	p-valor
Construcción - narración	0.238	0.344	0.109	0.235***	0.002
	(0.228)	(0.271)	(0.081)	(0.069)	
Toma de Perspectivas	0.474	0.552	0.418	0.134***	0.001
	(0.141)	(0.140)	(0.035)	(0.035)	
Propuestas de solución	0.513	0.590	0.477	0.113***	0.007
	(0.149)	(0.134)	(0.088)	(0.039)	

En el mismo sentido de la tabla anterior, pero tomando en cuenta los estudiantes que dijeron algo o poco sobre el acuerdo de paz, la Tabla 2 muestra que el grupo de estudiantes que conoce mucho el acuerdo tiene un desempeño estadísticamente más alto que el grupo que conoce algo o poco, aunque esta vez la diferencia no es significativa al 1%, sino al 10 y 5% para las pruebas de construcción de la narración, toma de perspectiva y propuestas de solución.

Tabla 2

Desempeños de los estudiantes con un menor conocimientos de los acuerdos de paz

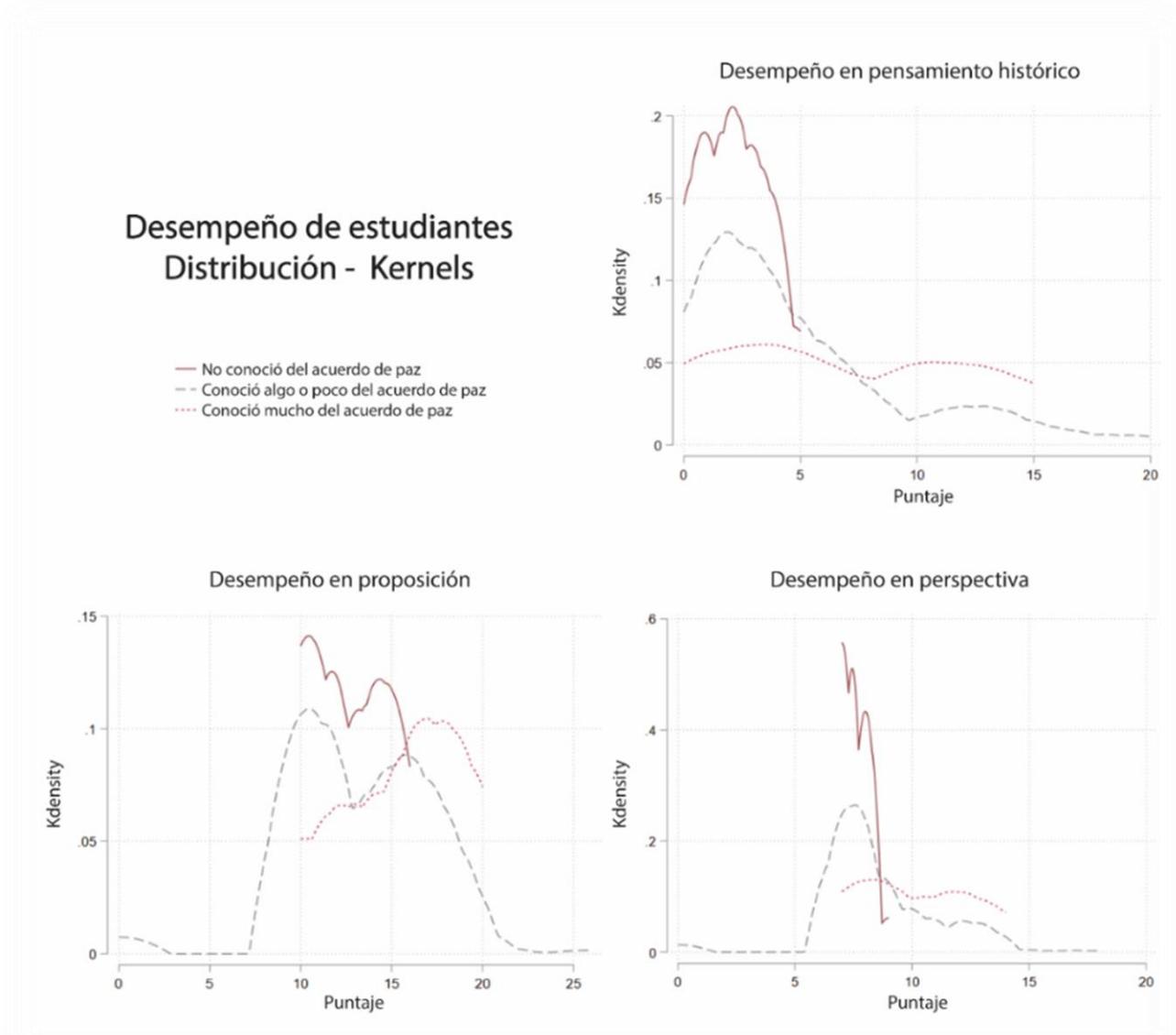
	Media muestra complete	Media Media alto conocimiento	Media medio conocimiento	Diferencia alto y medio	p-valor
Construcción narración	0.238	0.344	0.239	0.105*	0.077
	(0.228)	(0.271)	(0.229)	(0.059)	
Toma de Perspectivas	0.474	0.552	0.473	0.080**	0.031
	(0.141)	(0.140)	(0.145)	(0.037)	
Propuestas de solución	0.513	0.590	0.508	0.082**	0.033
	(0.149)	(0.134)	(0.153)	(0.038)	

En consecuencia, las Tablas 1 y 2 sugieren que un mayor conocimiento del proceso de paz está estadísticamente asociado a un mejor desempeño en las habilidades evaluadas en las narrativas. La distribución de Kernels indica en los resultados que el grueso de la distribución de puntajes de los

estudiantes en las habilidades de construcción de la narrativa toma de perspectivas y propuestas de solución están concentrados debajo del 20% de puntos totales a obtener (ver Figura 1). La distribución de Kernels también muestra que cuando se comparan los estudiantes con base en lo que conocieron de los acuerdos de paz y los resultados que obtuvieron en la construcción de la narrativa y en las habilidades de toma perspectiva y propuestas de solución, quienes no conocieron del acuerdo de paz tienden a tener un peor desempeño.

Figura 1

Resultados de los estudiantes – Distribución de Kernels



En los resultados de las habilidades de toma perspectivas y propuestas de solución de la distribución Kernel sucedió algo similar a lo que indican los resultados de la prueba *t*-test, los datos indican que quienes no conocieron el acuerdo de paz tienen una distribución de puntajes que no pasan el 60% de puntos totales. Aunque existe mayor heterogeneidad en puntajes de quienes

conocieron algo o poco del acuerdo (ya que son la mayoría de la muestra), las distribuciones parecen indicar que en promedio estos puntajes son menores que los de la muestra que conoció mucho del acuerdo de paz.

La prueba de chi-cuadrado permitió determinar la correlación entre las variables categóricas con las que se recogió las percepciones de los estudiantes. Los resultados de las pruebas indican que la asociación entre las percepciones de los estudiantes sobre las creencias en el acuerdo, su importancia, las posibilidades de reparación de las víctimas con la variable de posibilidad del perdón y la reconciliación son estadísticamente significativas.

La Figura 2 muestra que la percepción de los estudiantes con el acuerdo de paz con relación a su importancia. Así, se observa que el 31,48% de los participantes considera que este proceso es muy importante, el 48,15% que es importante, el 16,2 % de los entrevistados consideran que el proceso es poco importante y solo el 4,17 cree que el proceso no es importante (Diagrama inferior derecho). Al interpretar la correlación sobre la percepción de los estudiantes frente al proceso de Paz y la posibilidad de la implementación de este, es favorable para el 71,76% de los encuestados; es decir, estos creen que es posible implementar los acuerdos. Por otro lado, un 28,24% no lo considera así (Diagrama superior). Por otro lado, en la correlación entre la percepción frente a la necesidad de la reparación de las víctimas y su contribución al acuerdo de paz, el 68% de los estudiantes consideran que la reparación a las víctimas si contribuye al acuerdo de paz, contrario a ello, el 18% que cree que no es posible la reparación en ningún caso, el 8% de los estudiantes considera que la reparación a las víctimas es un obstáculo para el proceso de paz y únicamente el 6% cree que la reparación no contribuye al proceso (Diagrama inferior izquierda).

El análisis de clúster de la Figura 3 indica que dadas las respuestas obtenidas es posible la división de 209 participantes en 10 grupos. Así pues, en el primer grupo se encuentra el 11,80% de la muestra, en el segundo se encuentra el 21,91% de la muestra, en el cuarto el 19,10%, mientras que el resto de los grupos no superan ser más del 15% de la muestra, lo que muestra que, si bien es posible la formación de estos grupos, no existe uno verdaderamente sobresaliente en la muestra. La figura muestra que efectivamente la mayoría de la población se encuentra concentrada en los primeros grupos; sin embargo, la dispersión entre respuestas es muy alta, esto puede ser una consecuencia del rango de edad de los participantes y los cursos en los cuales se realizó el análisis.

En cuanto a los resultados del ACM, la Figura muestra 4 elipses de confianza que indica que las variables tienen 4 asociaciones. En las elipses de la parte superior e inferior a la izquierda del mapa se ubican las percepciones que no están de acuerdo con el proceso de paz, las que expresan sentimientos de odio, decepción, miedo e indiferencia ante los desmovilizados de las FARC. Las que consideran que éstos deben pagar largas condenas en la cárcel y pedir perdón públicamente a las víctimas y a la sociedad en general, las que consideran que la falta de reparación es un obstáculo para la reconciliación, así como las percepciones que consideran que el acuerdo es poco importante. En la parte central y a la derecha del mapa se encuentra una elipse que contiene las percepciones de quienes dicen que expresan orgullo y esperanza hacia los desmovilizados, las percepciones que consideran que los desmovilizados no deberían pagar cárcel, que el acuerdo es importante y puede aportar al esclarecimiento de la verdad y la reconciliación de la sociedad colombiana.

Figura 2

Asociación entre variables con el estadístico chi-cuadrado

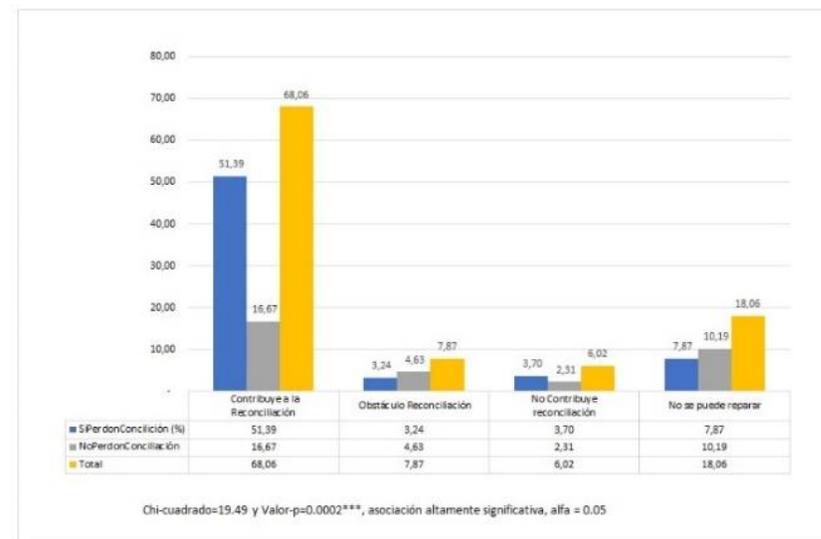
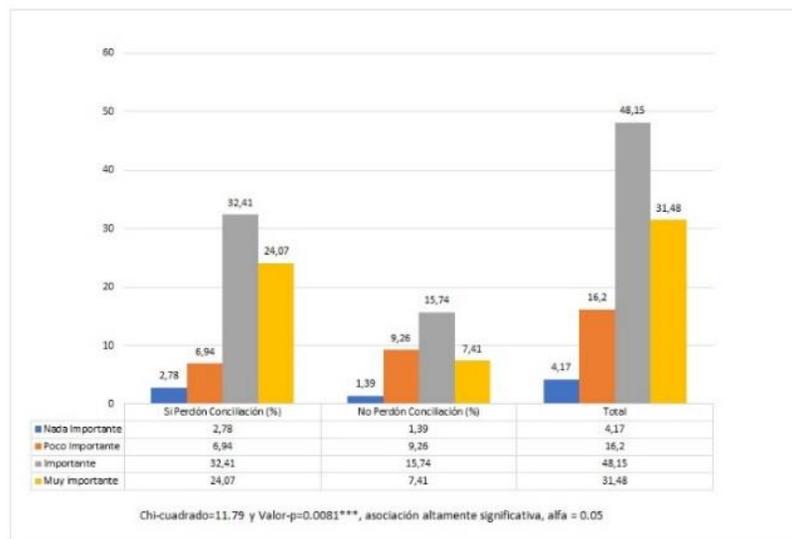
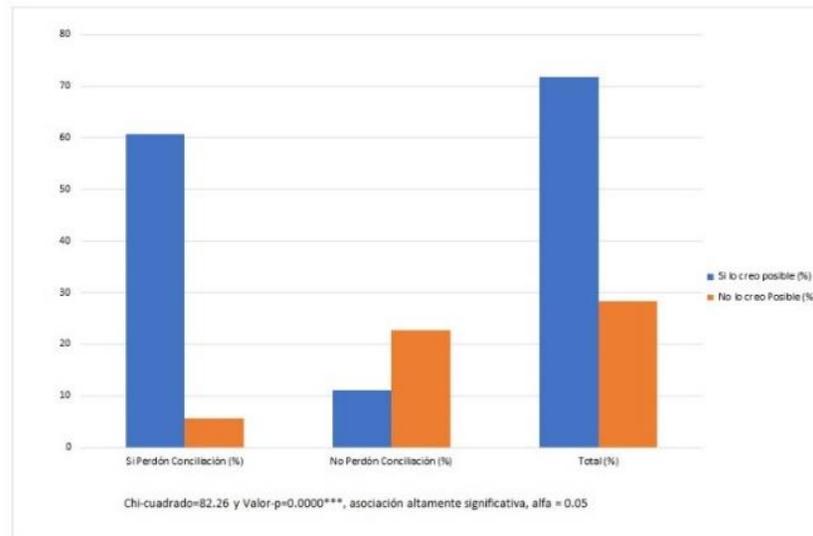
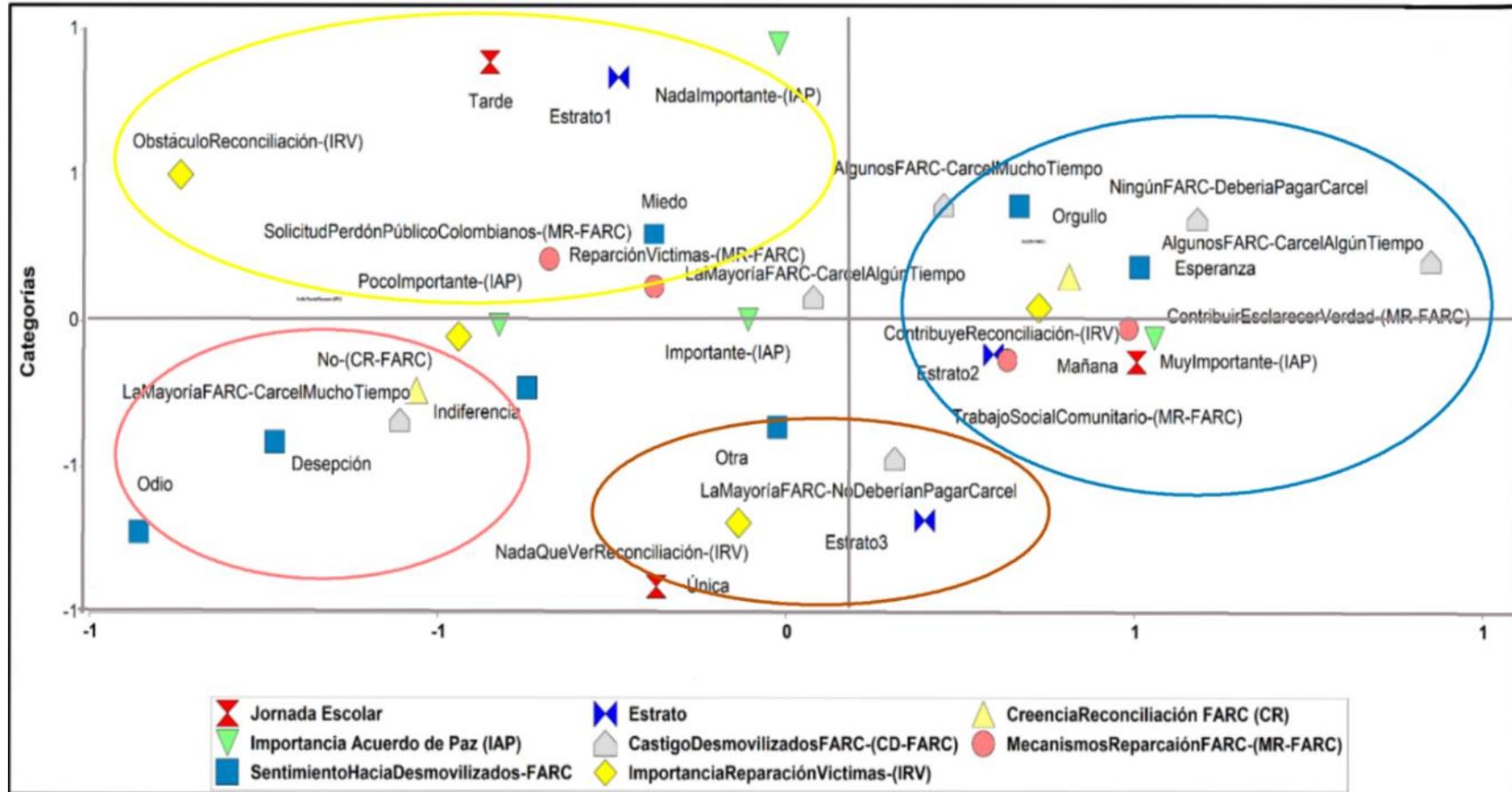


Figura 4

Asociación entre las variables y su intensidad - Análisis de correspondencias múltiples



Finalmente, en una elipse más pequeña en la parte central inferior se ubican las percepciones que consideran que la reparación no tiene que ver con la reconciliación y la que consideran que la mayoría de los desmovilizados de las FARC no deberían pagar cárcel.

Discusión y Conclusiones

Las narrativas sobre el proceso de negociación para terminar el conflicto armado en el país realizadas por los estudiantes indican éstos no han adquirido las habilidades de educación para paz de toma de perspectiva y propuestas de solución que les ayuden a orientar sus percepciones más informadas y menos apasionadas frente al acuerdo firmado entre estado colombiano y la Guerrilla de las FARC. El hecho de que los estudiantes que más conocieron los acuerdos obtuvieron mejores resultados en la evaluación de las narrativas puede indicar que habilidades contempladas tanto en los estándares de competencias ciudadanas como en la legislación que propuso la implementación de la cátedra de educación para la paz, como la toma de perspectivas y la creación de propuestas de solución deben trabajarse de manera intencionada y sistemática en las aulas de clases. La información sobre los puntajes obtenidos por los estudiantes (tabla 1, 2 y figura 1) hacen evidente la necesidad de implementar procesos de alfabetización como los que se han planteado desde la educación para el futuro orientados a que los estudiantes no solo se preparen para los cambios que requiere el país del posconflicto, sino también para liderar las habilidades que les permita ser protagonista de dichos cambios desde las necesidades y los contextos de sus comunidades Chen (2020), visión prospectiva Hines et al., 2017).

Las dificultades que evidenciaron los estudiantes de últimos años de secundaria también sugieren que sus posturas frente a las condiciones sociales, políticas y económicas podrían estar más influidas por información que circula en la televisión y en las redes sociales, que por lo que por la construcción de sentido histórico y por las reflexiones que emergen de la clase de enseñanza para La Paz. Este hallazgo coincide con el de Palacios (2019), quien, en las conclusiones de un trabajo con estudiantes colombianos de secundaria, insiste en la importancia de perfilar propuestas sobre cómo abordar en las aulas colombianas la enseñanza del conflictivo pasado reciente, sus dinámicas, guerras, víctimas, victimarios y los acuerdos de paz.

Por otro lado, hay que agregar que el ambiente de polarización que ha vivido Colombia en los últimos años entre sectores de izquierda y de derecha sobre el conflicto armado y el proceso de paz, expresado en la política, las instituciones, los medios de comunicación y cotidianidad de las personas (Plata, 2018; Velásquez et. al, 2020), también ha permeado las percepciones de los estudiantes participantes en la investigación. La influencia de dicha polarización es evidente en las narrativas de los alumnos, quienes, siendo adolescentes entre 15 y 17 años, muestran posturas radicales de uno, o de otro. En este contexto cobra importancia la postura de Chau (2012) según la cual, es oportuno que desde la educación para la paz se fomenten en los estudiantes el desarrollo de habilidades para entender las perspectivas de los demás desde una realidad compleja y no desde una visión limitada o sesgada.

Las deficiencias de los estudiantes en el desarrollo de algunas habilidades evaluadas (Tabla 1, 2 y Figura 1) y la falta de conocimiento escolar que parece haber en la construcción de sus percepciones sobre el acuerdo de paz, sería un indicador de que este trabajo dialoga con otros como el de Palacios (2021) quien en un estudio acerca de la enseñanza sobre narcotráfico, conflicto armado y violencia en Colombia, ha planteado la necesidad de que las escuelas enseñen sobre los efectos del conflicto armado y la violencia en los estudiantes, sus familias y sus territorios, así como un abordaje de las problemáticas como la violencia y la paz no como un tema más para el desarrollo de las habilidades cognitivas, sino como una posibilidad de transformación social. En consecuencia,

las narrativas de los estudiantes evidencian la necesidad de que la escuela fomente las habilidades que se promueven desde la educación para la paz, en ese sentido hay coincidencia Bajaj (2012) y Brantmeier (2011) en que la educación crítica para la paz se debe promover de manera integral a través del currículo, la enseñanza y las prácticas democráticas de gestión del aula.

Una manera de superar las dificultades presentadas en este artículo puede estar en uno de los principios de la educación del futuro, la transformación profunda de los currículos existentes en las instituciones educativas del estudio por otros que currículos que lleven a que los estudiantes comprendan la importancia de las múltiples perspectivas para abordar problemas desde posturas diversas que por un lado los lleve a visualizar la complejidad de la vida social y por el otro, produzca motivación por el cambio y las transformaciones que este puede generar en la cotidianidad de las comunidades (Inayatullah, 2020; Lalot et al., 2021). En congruencia con lo anterior, otro componente de la educación para el futuro con la educación para la paz cuya articulación se hace necesaria en una sociedad como la colombiana es una formación intencional y sistemáticamente orientada a la agencia y la preocupación por el colectivo y no solo por las necesidades y las problemáticas particulares Chen (2019).

Las percepciones de los estudiantes que participaron en la investigación evidencian que los significados de la paz y la guerra que han construido están asociados a visiones positivas o negativas de los hechos (Vélez, 2021). Lo anterior, lleva a que algunos estudiantes consideren que defender el acuerdo de paz significa olvidar a las víctimas, su sufrimiento, en cierta medida consideran que se desconocen los crímenes cometidos por la guerrilla, ya que varios de ellos utilizan el proceso para eludir las penas que merecen, de ahí que su percepción negativa de la paz. Pero también lleva a que, otros estudiantes consideren que el perdón y la reconciliación son posibles porque un proceso de paz ayuda a sanar y a no volver nunca a las mismas cosas. Ambas posturas evidencian que sería un gran aporte para la educación para la paz tanto el pensamiento de previsión y perspectivas Van Der Duin y Van Der Martin (2012) y Chen (2020), que orientan a los estudiantes a portar de forma decidida en la sostenibilidad social desde una visión transformadora para sociedades como la colombiana que después de más de medio siglo de conflicto armado y violencia quiere apostar bienestar social, económico y ecológico.

Otros trabajos que pueden surgir de los resultados y las discusiones que en éste se han planteado, pueden ser estudios que recojan las percepciones de maestros y estudiantes de otros niveles como los niños con los que se han realizado pocos trabajos de este tipo. Dichos trabajos podrían aportar nutrir la articulación entre los campos de la educación para el futuro y la educación para la paz, contribuyendo desde la escuela a la formación de niños y jóvenes que opte por la no repetición del conflicto armado y la violencia en el país. Adicionalmente, otras investigaciones pueden explorar si las percepciones que tienen los estudiantes podrían influir en adherencia o rechazo a acciones de paz en sus entornos cercanos o si esas percepciones pueden materializarse en acciones de rechazo o incorporación de desmovilizados en sus contextos de socialización.

La principal limitación del estudio fue la dificultad de trabajar con colegios privados de los mismos estratos socioeconómicos de los participantes y de estratos más altos. También fue una limitación no poder trabajar con un espectro de colegios públicos más heterogéneos, pues algunos colegios consideran que participar en un proceso de investigación puede ser un trabajo que demanda tiempo a los docentes y retrasos en su calendario académico. Finalmente, hay que indicar que estudios como este aportan a robustecer con trabajos empíricos de las crecientes líneas de investigación de educación para paz y pedagogías de la memoria en Colombia. Trabajos como este también son de utilidad porque visibilizan las posturas de los jóvenes y permiten visualizar la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos y curriculares que contribuyan a la formación de una

nueva generación de colombianos que opten por vivir en paz y no quieran ninguna expresión violenta en sus contextos cotidianos.

Referencias

- Bajaj, M. (2012). Human rights education in small schools in India. *Peace Review*, 24(1), 6–13. <https://doi.org/10.1080/10402659.2012.650999>.
- Bajaj, M. (2015). Pedagogies of resistance and critical peace education praxis, *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>.
- Bajaj, M. (2019). Conceptualising critical peace education for conflict settings, *Education and Conflict Review*, 2, 65-69. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081588/>.
- Beal, SJ (2011). *El desarrollo de la orientación futura: Fundamentos y constructos relacionados*. <http://digitalcommons.uni.edu/psychidiss/32>.
- Bell, W. (2004). *Fundamentos de los estudios del futuro: Ciencia humana para una nueva era*. Transaction Publishers.
- Bonilla, E. y González, J. (2018). *Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. Documento Informe final. Caracterización socioeconómica de la matrícula de Bogotá. Alcaldía de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia*.
- Brantmeier, E. (2011). Toward mainstreaming critical peace education. In C. S. Malott & B. Porfilio (Eds), *Critical pedagogy in the 21st century: A new generation of Scholars* (pp. 349–375). Information Age Publishing.
- Brock-Utne, B. (1989). *Education for peace: A feminist perspective*. Pergamon Press. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1987.tb00780.x>.
- Chen, K. H. (2011). Estudios de futuro en Asia Pacífico: el caso de Taiwán. *Ekonomiax: The Basque Journal on Economics*, 76, 124-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=433747498002>.
- Chen, K. H. (2019). Transforming environmental values for a younger generation in Taiwan: A participatory action approach to curriculum design. *Journal of Futures Studies*, 23(4), 79-96. [https://doi.org/10.6531/JFS.201906_23\(4\).0008](https://doi.org/10.6531/JFS.201906_23(4).0008).
- Chen, K. H. (2020). Visioning the future: Evaluating learning outcomes and impacts of futures-oriented education. *Journal of Futures Studies*, 24(4), 103–116. [https://doi.org/10.6531/JFS.202006_24\(4\).001](https://doi.org/10.6531/JFS.202006_24(4).001).
- Chen, K. H., & Hoffman, J. (2017). Serious play: Transforming futures thinking through game-based curriculum design. *Revista de Estudios de Futuros*, 22(2), 41-60. [https://doi.org/10.6531/JFS.2017.22\(2\).A4](https://doi.org/10.6531/JFS.2017.22(2).A4)
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar* (1st ed.). Taurus, Ediciones Uniandes.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gardner, A., & Bishop, P. (2019). Expanding foresight evaluation capacity. *World Futures Review*, 11(4), 287-291. <https://doi.org/10.1177/1946756719866271>
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>.
- Galtung, J. (2008). Form and content in peace education. In M. Bajaj (Ed). *The encyclopedia of peace education* (pp. 49–58). Information Age Publishing.
- Giroux, H. (2000). *Impure acts: The practical politics of cultural studies*. Routledge.
- Giroux, H. (2001). *Public spaces private lives: Beyond the culture of cynicism*. Rowman & Littlefield.
- Haavelsrud, M. (1996). *Education in developments*. Arena.
- Haavelsrud, M. (2008). Conceptual perspectives in peace education. In M. Bajaj (Ed). *The encyclopedia of peace education* (pp. 59–68). Information Age Publishing.

- Hantzopoulos, M. (2012a). Considering human rights education as public-school reform in the United States. *Peace Review*, 24(1), 36–46. <https://doi.org/10.1080/10402659.2012.651006>.
- Hantzopoulos, M. (2012b). When cultures collide: Students' successes and challenges as transformative change. Agents within and beyond a democratic school. In M. Hantzopoulos & A. Tyner-Mullings, (Eds). *Critical small schools: Beyond privatization in New York City urban school reform* (pp.189–212). IAP Press.
- Hantzopoulos, M., & A. Tyner-Mullings. (2012). Introduction. In *Critical small schools: Beyond privatization in New York City urban school reform* (pp. xxv–xliv). IAP Press.
- Hines, A., Gary, J., Daheim, C. y van der Lann, L. (2017). Creación de capacidad de prospectiva: hacia un modelo de competencia de prospectiva. *Revisión de los futuros mundiales*, 9(3), 123-141.
- Inayatullah, S. (2001). Las opiniones de los futuristas. En R. Slaughter (Ed.), *La base de conocimientos de estudios de futuros* (Vol 4). Foresight International.
- Inayatullah, S. (2020). A castle surrounded by hungry wolves: Toward a stage theory of the uses of the future. *World Futures Review*, 12(1), 40-54.
- Lalot, F., Ahvenharju, S. & Minkkinen, M. (2021). *Aware of the future? Adaptation and refinement of the futures Consciousness Scale*. Psychological Test Adaptation and Development. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1027/2698-1866/a000014>.
- Mejía, A., Mariño, J. P., & Molina, A. (2019). Incorporating perspective analysis into critical thinking performance assessments. *The British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 456–467. <https://doi.org/10.1111/bjep.12297>.
- Mengel, T. (2019). Learning portfolios as means of evaluating futures learning: A case study at Renaissance College. *World Futures Review*, 11(4), 360-378.
- Millán, J. A. (2015). Comisiones de la Verdad y posibles aprendizajes para el caso colombiano. *Papel Político*, 20(2), 425- 459. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo20-2.cvpa>.
- Palacios, N. (2019). Teaching violence, drug trafficking and armed conflict in Colombian schools: Are history textbooks deficient? *Issues in Educational Research*, 29(3), 899–922. <https://doi.org/10.3316/informit.641892931690318>.
- Palacios, N. (2021). The development of historical thinking in Colombian students: A review of the official curriculum and the Saber 11 Test. *International Journal of Instruction*, 14, 121–142. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1418a>.
- Plata, J. C. (2016). ¿Polarización? Posiciones ideológicas durante la campaña presidencial colombiana en 2014. *Colombia Internacional*, 87, 199-215. <https://doi.org/10.7440/colombiaint87.2016.08>.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education*. Teachers College Press.
- Reardon, B. (2000). *Education for a culture of peace in a gender perspective*. UNESCO.
- Valderrama, F., & Ortiz, M. (2018). Justicia transicional: Noción de la justicia en la transición colombiana. *Opinión Jurídica*, 16(32), 245-266. <https://doi.org/10.22395/ojum.v16n32a11>
- Van Der Duin, P., & Van Der Martin, S. (2012). Looking back on looking forward. *Futures*, 44, 415-514. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2012.03.003>.
- Velez. (2022). Making meaning of peace: A study of adolescents in Bogota, Colombia. *Journal of Adolescent Research*, 37(3), 439–465. <https://doi.org/10.1177/07435584211006919>
- Velásquez, Y., Barrera, D., & Villa, J. (2020). Polarización política, relaciones familiares y barreras psicosociales para la paz en Medellín – Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, 13(1),149-174.

Sobre los Autores

Nancy Palacios Mena

Universidad de los Andes

n.palaciosm@uniandes.edu.co

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1318-0728>

Doctora en Didácticas Específicas Universidad de Valencia - España. Licenciada en Ciencias Sociales y Magister en Sociología Universidad del Valle – Colombia. Facultad de Educación, Universidad de los Andes – Bogotá, Colombia.

Miguel Armando Rodríguez Márquez

Universidad del Tolima

marodriguezm@ut.edu.co

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4747-8063>

Candidato a Doctor en Ciencias Agrarias Universidad del Tolima – Colombia. Magister en Ciencias Estadísticas Universidad Nacional – Colombia. Magister en Ciencias Físicas Universidad Del Tolima – Colombia. Licenciado en Matemáticas y Física Universidad del Tolima – Colombia. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad del Tolima – Ibagué, Colombia.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 24

7 de marzo 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.
