

Editorial

Intranquilidad por Algunos Aspectos de la Educación en Colombia

Rafael Enrique Buitrago Bonilla ^a
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

La pandemia del COVID-19 que hemos transitado durante los últimos años, y que ahora se ha declarado como concluida, no solo nos hizo deambular por momentos de profunda tristeza, gran incertidumbre y complejas despedidas, también puso de manifiesto y, en muchos casos incremento, las brechas existentes en las economías de los países, entre los contextos rurales y urbanos, entre las personas de las diferentes clases sociales, entre las comunidades, grupos y colectivos, al igual que entre los recursos y posibilidades del alumnado y del profesorado, según su lugar de vivienda, de labor y de procedencia. No obstante, también puso en evidencia la gran capacidad de adaptabilidad de las personas y comunidades, el profundo compromiso del personal sanitario y del profesorado, al igual que la presencia fundamental de la creatividad y el potencial de resiliencia, empatía y altruismo.

Ahora bien, el abordaje de estos múltiples y complejos desafíos, generó sobrecarga laboral y terminó desdibujando los límites del tiempo y de la privacidad de las personas, en particular de muchos empleados, entre ellos el profesorado, configuró nuevos retos emocionales y dejó a muchas personas con diversos inconvenientes de salud, derivados de haber batallado con el virus. Pero más allá de aquellos aspectos que quizá pudiesen plantearse como novedosos e inesperados, la ruptura generada por los confinamientos implementados agudizó dinámicas y apuestas que, de alguna manera, limitaron el bienestar de las personas.

^a rafael.buitrago@uptc.edu.co

En este sentido, también se puede señalar que la pandemia generó múltiples fracturas y cambios, pero a la vez, mantuvo y agudizó aspectos que ya veníamos experimentando, por ejemplo, vivir en un mundo que va cada vez más de prisa, que se torna frenético y vertiginoso, que como señala Skliar (2019) acelera el tiempo y se obsesiona con el éxito individual. Por eso, requerimos una comunidad de maestros que logren ralentizar su vida y la de sus alumnos, que de alguna manera se distancien, que asuman posturas críticas y creativas, beligerantes y emancipadoras, pero, ante todo, que sean amantes del conocimiento, de los pensamientos, de las emociones, del arte y de la pedagogía.

Es por ello que en la reflexión que sirve de preámbulo para este número de Praxis & Saber, quisiera hacer énfasis en tres aspectos, dentro de muchos otros, que considero fundamentales, por la relevancia que tienen para los tiempos por venir, debido a que podrían delinear el éxito y el bienestar social, o ayudar a perpetuar y agudizar muchas de las crisis que hemos heredado del pasado o las que hemos venido configurando en los últimos tiempos. Ahora bien, estos aspectos no solo eran relevantes antes de la pandemia, sino que, durante ella, fueron temas sensibles y posterior a ella siguen siendo esenciales, y de manera desafortunada no logran tener la atención, inversión y desarrollo deseable: me refiero a la infancia, al profesorado y al desarrollo de habilidades socioemocionales.

En este sentido, hoy más que nunca se precisa mantener, consolidar y avanzar en perspectivas pedagógicas que logren dar vida a las escuelas y a los procesos de aprender a amar el conocimiento, para lo cual se requiere nutrir y orientar, quizá por primera vez, en muchos contextos, las políticas educativas públicas. Ahora bien, las reflexiones, apuestas, perspectivas y desarrollos pedagógicos competen de manera primordial a las Facultades de Educación y Ciencias de la Educación del país, a los programas de posgrados que se proyectan desde estos saberes, a las Escuelas Normales Superiores, a los grupos de investigación interesados y en particular a maestros que desde sus lugares de enseñanza aportan al desarrollo del pensamiento, de las emociones, de las comunidades y de las sociedades a partir de los vínculos, las interacciones y la configuración de sentidos y significados.

Perspectivas e Imposibilidades para Nuestras Niñas y Niños

Cada vez más nos encontramos con trabajos y apuestas que se centran en reconocer y resaltar las voces de las niñas y niños. En 1996, Tonucci nos sorprendió con su apuesta por la ciudad de los niños, la cual nos invitaba a ver la ciudad desde la perspectiva de estas fantásticas personas, para convertirla y transformarla en un espacio de encuentro, interacción y aprendizaje, que lograra superar los espacios de las ciudades que privilegian la segregación y, de alguna manera, la exclusión. Esta experiencia, que se sigue llevando a cabo en algunos lugares del mundo, debe abordar el desafío de las nuevas configuraciones que han hecho que la casa del niño integre toda la ciudad y se constituya como tendencia a ser autosuficiente (Tonucci, 2019).

En la misma dirección, que plantea el reconocer y valorar las voces de la infancia, Kohan (2016) manifiesta que “la infancia es una fuente inagotable de pensamiento y de palabras” (p. 5), a lo que se vinculan Pulido y Suárez (2016), con profunda convicción, al afirmar que “para percibir las voces de la infancia es necesario agudizar los sentidos, pero para comprenderles, se necesita agudizar el pensamiento” (p. 12). Todo ello, porque estas ideas que aparentan

ser simples y quizá superfluas, están cargadas y matizadas con magia, misterio, claridad, profundidad y complejidad.

Por estas razones, Maturana (1991) señala que se debe mantener la inocencia, ya que esta hace posible que se haga presente la visión, como capacidad de observar con amplitud, profundidad, detalle y claridad, es decir, sin reducirse y enfocarse en exceso; de manera desafortunada, esta visión se difumina al hacerse adulto y centrar la vida en los resultados. Además, la infancia se configura como experiencia del lenguaje que acaece entre los espacios y los tiempos (Agamben, 2011). En este sentido, Kennedy y Kohan (2014) enfatizan en los sentidos, los significados y la responsabilidad social de la escuela, fundamentada en la relación con el ocio y con el tiempo libre, para aportar a las experiencias colectivas y subjetivas.

Sin embargo, a pesar de la gran evidencia empírica, de la literatura publicada, del creciente número de investigaciones, de los señalamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y sus apuestas por la educación infantil, o de la convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989; UNICEF, 2006), cada vez más se le quita la posibilidad a los niños de vivir y experimentar su infancia y de asumir el mundo con ojos de niña (Tome & Tonucci, 2013) y de niño (Tonucci, 2007), mientras que la relevancia la asumen indicadores como el saber leer antes de llegar al primer grado de la educación básica primaria y lograr resultados académicos estandarizados. Lo cierto es que estas apuestas generan presión al pretender lograr las mismas “competencias” en el mismo tiempo, no le aportan a la formación y al desarrollo requerido y, sobre todo, le quitan tiempo a su labor más importante, el poder jugar, experimentar, preguntarse y compartir.

Paralelo a ello, es preocupante la restricción que de manera progresiva se impone a las maestras y maestros para implementar lo que han aprendido en las escuelas normales, en las facultades de educación y en las universidades, para realizar su labor pedagógica, para implementar las experiencias adquiridas en las prácticas educativas y sobre todo, para expresar y manifestar el afecto que estas niñas y niños reclaman y anhelan, como siempre se ha dado, todo ello, presuntamente para proteger y garantizar su integridad, tal y como manifestó y publicó Miller (1998) en uno de sus libros, haciendo referencia al complejo y desdeñable planteamiento enfocado en “por tu propio bien”.

En este sentido, si bien es cierto que cualquier tipo de maltrato o abuso es abyecto, mucho más si se orienta a la infancia o adolescencia, y que en nuestra cotidianidad, así como en múltiples contextos escolares es una realidad triste, dolorosa, lacerante, que como es lógico, requiere ser abordada, analizada y ante todo resuelta con premura y urgencia, la solución no puede ser una apuesta superflua que implica daño, efectos emocionales a largo plazo en las niñas, niños y jóvenes que están siendo privados de expresiones afectivas por parte del profesorado, de la configuración de vínculos vitales y significativos, así como de la posibilidad de hacer uso de canales de comunicación no verbal como el áptico, el oculésico (Garrido *et al.*, 2016) o el cronémico.

Sumado a esto, la actual apuesta insinúa, pero a la vez disfraza una presunta culpabilidad generalizada de las maestras y maestros, quienes se supone, desde esta perspectiva, deben alejarse y mantener la distancia con sus alumnos, para no incurrir en estas “malas prácticas”,

sin embargo, es amplia la evidencia que pone de manifiesto que el fortalecimiento intrapersonal e interpersonal de las niñas, niños y adolescentes ha sido una labor efectiva del profesorado y de la escuela, sobre todo en los primeros niveles, y que estas se deben fundamentar en los vínculos, relaciones y experiencias emocionales y de pensamiento.

Para concluir, es difícil entender los difusos argumentos que soportan que los espacios de trabajo e interacción de alumnos y maestros de muchos jardines y preescolares de carácter privado en Colombia, así como los procesos formativos, se trasgreden con cámaras de vídeo, mientras se limita, condiciona y restringe el criterio, formación y experiencia del profesorado, vendiendo además, como valor añadido a los padres de familia, la posibilidad de seguir el desarrollo de sus hijos en la escuela, como si este fuera un nuevo “*Reality Show*”.

Esta difícil realidad, se distancia de los planteamientos de Masschelein y Simons (2014), respecto a que en la escuela se propicia la consecución de la igualdad, el conocimiento, los pensamientos, el saber, el debate, la crítica y la innovación, es decir, la escuela se constituye en una forma pedagógica que propicia libertad y configura un tiempo libre lejos de la perspectiva de la producción. La escuela, por lo tanto, debe ser asumida como una forma pedagógica que se constituye en un tiempo libre para que las personas se conecten y comprometan, mientras se aleja del tiempo de la producción y se desmarca de ideales políticos y normativos (Masschelein, 2019), al respecto, la escuela es un lugar de experiencias que configuran arquitecturas enfocadas al crecimiento y a los desafíos (Stengers, 2013). Por lo tanto, la escuela es el espacio en donde se generan relaciones, vínculos e interacciones que aportan al desarrollo emocional de las personas y a su bienestar (Buitrago, 2018).

Por todo esto, sería fundamental preguntarnos por cuales son las experiencias que les estamos permitiendo a nuestras niñas y niños en la escuela en Colombia, ya que la experiencia se constituye en esencial, dado que es la que nos permite configurarnos y transformarnos, por eso Larrosa (2009) señala que la experiencia marca una huella que posibilita el sentido y la resignificación de las personas. Además, la experiencia en la escuela debería estar centrada en las interacciones, los vínculos y el pensamiento, por ello posturas como las filosofías de la diferencia, que de alguna manera han matizado la posmodernidad, desde perspectivas como la teoría de las multiplicidades (Deleuze & Guattari, 1997), se hacen fundamentales. Pero lo cierto es que este panorama sigue mostrando que las configuraciones, construcciones y decisiones respecto a los niños, en Colombia, siguen, por lo general, siendo tomadas con sesgo de adulto descontextualizado.

Aspectos que se Suelen Invisibilizar de las Maestras y Maestros

Si bien es cierto que el país se encuentra en un momento histórico coyuntural que parece contar con los insumos, cualidades y circunstancias propicias para integrar debates, reflexiones y cambios en términos de la política tanto educativa como de formación de maestros, la realidad es que son múltiples los aspectos que se difuminan y se invisibilizan, los cuales deberían, de alguna manera, ser abordados en las discusiones que el país se encuentra dando.

Para empezar, hay un imaginario generalizado, respecto al maestro que una vez termina su formación como normalista superior o licenciado, se constituye en un ser acabado y dotado

de todos los conocimientos, experiencias y habilidades para enfrentar su propia vida, los retos y desafíos de la escuela, al igual que los lineamientos y políticas del sistema educativo y de las apuestas internacionales respecto a educación. Ahora bien, como es lógico, esta creencia generalizada, no se corresponde para nada con la realidad, ya que la humanidad de los maestros nunca se pierde, ni por su estabilidad laboral, ni por su formación, ni por la acumulación de experiencias, es decir, las maestras y maestros siguen experimentando miedos, inseguridades, conflictos, enfados, dudas, decepciones, dilemas y muchos otros sentimientos, al igual que alegría, orgullo, felicidad, amor, compromiso y optimismo, por solo mencionar algunos.

Por consiguiente, es imprescindible hacer mención al bienestar del profesorado, que incluye saber cómo se siente profesional y pedagógicamente, si disfruta a plenitud su labor en la escuela, cuál es su estado de salud, cómo asume la inequidad en cuanto a sus honorarios con respecto a otras profesiones, e incluso la precariedad salarial que se da en algunos niveles, sobre todo en la educación de la primera infancia, la manera en que afronta el estrés y las situaciones complejas, si se percibe con sobrecarga laboral, los vínculos que establece con sus colegas, el reconocimiento que recibe, las interacciones que configura con sus alumnos, su relación con el pensamiento y el conocimiento, al igual que su desarrollo emocional, entre otros muchos aspectos.

Además de ello, el profesorado no cuenta con un adecuado sistema de salud, a pesar de que los maestros suelen estar en mejores condiciones que la mayor parte de la población, aun así, por lo general, deben esperar largos periodos de tiempo para lograr una cita con algún especialista, las fórmulas médicas se suelen entregar incompletas, la validación y autorización de exámenes especializados y procedimientos suelen ser tediosos y en los casos en que se requiere la atención por psicología, esta suele ser incompleta, fragmentada y de bajo impacto positivo, por la misma configuración del sistema.

De otro lado, aunque el país en otros momentos realizó apuestas relevantes en cuanto a la formación continuada del profesorado, que obtuvieron importantes resultados, las mismas se fueron dejando de lado y reduciendo de manera progresiva. Por su parte, la formación posgraduada que ha sido esencial, con el paso del tiempo se ha vuelto más restringida por sus elevados costos, y por el insuficiente, aunque creciente, apoyo económico por parte del Estado para este nivel de formación. Lo cierto es que estos procesos siguen siendo fundamentales para el desarrollo y bienestar social, y deberían trazarse políticas para su fortalecimiento. Para finalizar, es preciso mencionar que son escasos los programas y acciones que integran dimensiones relacionadas con el desarrollo de habilidades socioemocionales del profesorado, que estén fundamentadas de manera teórica, soportadas desde la investigación y contextualizadas.

En cualquier caso, es fundamental volver a prestar atención a la vocación docente, a la pasión de la enseñanza, a la identidad profesional del maestro (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017), a los procesos de selección de quienes optan en las universidades colombianas por programas de licenciaturas, al igual que a las condiciones, necesidades, estatus y relevancia que las maestras y maestros deben tener, eliminando además, la desacertada clasificación que se les ha dado de manera tradicional según el nivel en donde laboran, en donde se perpetua

que las maestras y maestros que cubren los grados del preescolar, se ubican en los últimos niveles y por lo tanto, reciben menor reconocimiento económico.

La Urgente Necesidad de Propiciar Desarrollo Emocional en los Contextos Educativos

La pandemia mostro las fortalezas y debilidades del profesorado en cuanto a su propio desarrollo emocional y a sus habilidades socioemocionales, puestas al servicio del quehacer pedagógico, debido a que este gremio fue uno de los que más presión y desafíos asumió en lo personal, en lo intrapersonal, en lo familiar, en lo pedagógico, en lo didáctico y en lo metodológico, teniendo en cuenta que, como maestros tuvimos que soportar la estabilidad, procesos y apuestas educativas de niñas, niños, adolescentes y universitarios, al igual que de alguna manera, la de las familias del alumnado, incluso, como suele ser común, la de muchas comunidades, sobre todo en los contextos rurales, además de sus propias circunstancias como seres humanos iguales a las de las demás personas. Por ello, considero que es posible señalar que, durante el confinamiento, el profesorado solo fue superado en presión por el personal sanitario.

Lo cierto es que contamos con amplia literatura que enfatiza en la relevancia del desarrollo de habilidades socioemocionales para el profesorado, importancia que la pandemia resaltó y puso en evidencia. Por lo tanto, es esencial que el profesorado desde su formación inicial aborde aspectos relacionados con las emociones, la inteligencia emocional y la profunda relación entre emociones y pedagogía, atendiendo a la humanidad del profesorado y a su bienestar, a la escuela y a su relación con el conocimiento.

Sumado a ello, y sin lugar a dudas, la empatía es imprescindible para la labor de las maestras y maestros, por este motivo es relevante enfatizar en la necesidad de que reconozcan los sentimientos que se suelen experimentar con los cambios en las relaciones, los vínculos y la interacciones, así como la incidencia en ellos. Lo cierto es que, como se ha señalado, el maestro suele abandonar su propia interioridad para afrontar presiones emocionales, económicas, familiares, sociales y laborales, incluso de sobrecarga laboral. A esto se suma que se presentan reacciones y respuestas interindividuales diferenciadas, únicas y particulares en cuanto a lo que se siente, por esta razón se hace importante que el profesorado reflexione y hable sobre sus sentimientos (Buitrago & Molina, 2021) y sobre sus situaciones difíciles, para evitar el exceso de pensamientos negativos, lo que requiere un pensamiento flexible (Villafuerte *et al.*, 2020).

De otro lado, es evidente que muchos problemas de estrés, de desmotivación, de conflictos entre docentes, de convivencia escolar, de acoso, de violencia, de clima de aula, de agresiones, de frustraciones, de abuso, de maltrato, de mal manejo de los conflictos, de rendimiento académico, del uso de sustancias psicoactivas, de aburrimiento, de dificultad para configurar sentidos y significados, entre muchos otros que se presentan en la escuela, tienen un trasfondo emocional. Además, muchos problemas que se presentan en la adolescencia y a la adultez, podrían mitigarse si desde los primeros años y durante todo el proceso escolar se abordara con mayor énfasis el desarrollo de la autoimagen, el autoconcepto y la autoestima (Buitrago & Sáenz, 2021).

Por todo ello y para concluir, se puede enfatizar en que el abordar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los contextos educativos es una prioridad, pues la escuela no solo requiere permitir que las emociones se hagan presentes en ella sino que, además, se vinculen a los procesos de aprender a amar el conocimiento, de desarrollo del pensamiento y de los vínculos e interacciones entre el alumnado, el profesorado, el personal de apoyo, las familias y las comunidades, y como es lógico, estos procesos deberían estar orientados por el profesorado y por los directivos docentes.

Dando paso al contenido de Praxis & Saber, quisiera presentar algunas generalidades que encontrarán en los artículos de este número. Para empezar, se presenta un abordaje respecto a la “Formación docente: la relación entre el rendimiento académico y el éxito en las prácticas profesionales” en donde José González-Campos, Juan Aspeé-Chacón, Yudi Herrera-Núñez (Q.E.P.D) y Fabián Araya Palacios presentan un abordaje respecto a los currículos enfocados a la formación inicial del profesorado y la relación entre la teoría y la práctica en Chile, para apostar al aseguramiento de la calidad en la educación superior. Posterior a ello, Ana Leila de Melo Soares y Paulo Ivo Silva de Medeiros presentan el trabajo “La construcción del plan educativo individualizado intermediado por el NAPNE: caminos hacia la inclusión”, en el cual, se enfatiza en las prácticas pedagógicas inclusivas y en particular, se presenta una experiencia en un instituto federal, referida a la atención/inclusión de un alumno con discapacidad física, en donde se evidencian adaptaciones particulares a partir de una construcción pedagógica colaborativa (profesionales de la institución, familia y alumno).

Por su parte, Teresa Suárez Vaca y Diana Ximena Mora Vanegas se cuestionan respecto a los sentidos y relaciones del concepto de Ludosofía, a partir de herramientas evidenciadas en la obra de Foucault, analizando la lúdica como posibilidad para la felicidad y la filosofía como expectativa de vida, al igual que la Ludosofía como provocación educativa y como arte para experimentar lo lúdico, así como alternativas diferenciadas al juego que generen estados lúdicos, en el artículo “Ludosofía: el arte de vivir en plenitud”. Después de ello, se presenta el documento “Capital humano y proyecto de modernización del sistema universitario colombiano, segunda mitad del siglo XX” por los autores Oscar Pulido Cortés, Oscar Orlando Espinel Bernal y Olga Yaneth Acuña Rodríguez, quienes desde la perspectiva de la historia social de la educación con una mirada decolonial, presentan aspectos relevantes en cuanto a la incidencia del neoliberalismo en la configuración del modelo de universidad colombiana, que se enfocó en la formación de capital humano, pero que ha derivado en una alternativa de generar subjetividades.

El manuscrito “Estilos de aprendizaje y metacognición en la Práctica Profesional” de Verónica Ariela Barría Jeréz, Ricel Martínez Sierra y Hernán Robledo Nakagawa, aborda en la educación superior la relación entre la metacognición y el desarrollo de habilidades para la Práctica Profesional de alumnas de un Técnico Universitario en Educación Parvularia de Chile. De otro lado, Barinas Prieto Gloria Viviana, Florentina Cañada Cañada, Emilio Costillo Borrego y Elías Francisco Amórtegui Cedeño, describen el análisis de validez (de contenido y de constructo) y fiabilidad de un instrumento para abordar las creencias epistemológicas sobre las ciencias naturales escolares en educación básica primaria en el ámbito colombiano, en la

propuesta “Validación de un instrumento de creencias sobre las ciencias naturales escolares en educación primaria”.

Armando Zambrano Leal, en el ámbito de la didáctica, propone la reflexión “De la didáctica de las disciplinas a la didáctica comparada: trayectoria de un campo”, en la cual se plantea el afianzamiento teórico y práctico de los saberes científicos en los procesos de aprendizaje escolar desde el ámbito de la didáctica en Francia, enfatizando en tres aspectos: las disciplinas y sus conceptos fundamentales, la didáctica profesional y la didáctica comparada. De manera posterior, se presenta el manuscrito “Coconstrucción de un sistema de evaluación por competencias y resultados de aprendizaje en educación superior” de los autores Yury Arenis Olarte-Arias, Jessica Alejandra Ruiz-Ramírez y Leonardo David Glasserman-Morales, el cual aporta a las discusiones que desde la educación superior se generan en torno a los procesos de aseguramiento de la calidad, las apuestas de creación colectiva en docentes universitarios y la vinculación de resultados de aprendizaje, en las apuestas de formación y evaluación por competencias.

Desde la mirada de Angela Victoria Vera-Márquez, Luisa Fernanda Ramírez y Juan Manuel Olivella Ospina, se plantea la colaboración “Perspectivas del profesorado sobre la educación ambiental en un contexto escolar urbano”, la cual permitió acercarse a la apreciación del profesorado de un entorno escolar urbano, respecto a las estrategias que se implementan en cuanto a la educación ambiental. Luego de ello, el artículo “Aprender a aprender en la virtualidad: experiencias estudiantiles durante la pandemia por covid-19” con autoría de Lourdes Barbey, Chiara María Cavallo y Natalia Monjelat, realiza un análisis respecto a las estrategias didácticas e implementación de recursos tecnológicos implementados durante la enseñanza remota en la pandemia por COVID-19, al igual que las estrategias didácticas implementadas, las cuales, de alguna manera, se establecen como alternativa para ser complemento de las experiencias presenciales.

Oscar Jardey Suárez, Lilian Daniela Suárez-Riveros y Julio del Carmen Lizarazo-Osorio comparten el manuscrito “Factores intrínsecos a la sobrecarga laboral en el estrés del profesorado” donde presentan un análisis respecto al estrés laboral de maestros en Colombia, México y Perú. En el estudio se evidenció la capacidad del profesorado para asumir la presencialidad remota, y establecer que el trabajo colaborativo de los docentes reduce el estrés académico por sobrecarga laboral, mientras que la incertidumbre laboral lo incrementa. Desde otro abordaje, el artículo “Talleres de formación: una propuesta para alcanzar la aproximación al cambio conceptual” de Daniel Eduardo Méndez Mercado, Nohemí Díaz Vega y Luis Carlos Pacheco Lora, se centra en un análisis de la flexibilidad que la educación en ciencias debe tener para dar respuesta a las actuales necesidades; para ello, proponen algunos talleres fundamentados en las habilidades de indagación en ciencias naturales, para abordar la fragmentación entre las percepciones y la teoría, a partir del cambio conceptual.

Nuestro número concluye con el manuscrito “Configuraciones de alteridad en prácticas pedagógicas de segundas lenguas -español e inglés- en Colombia” de Sandra Ximena Bonilla Medina, Ferney Cruz Arcila y Vanessa Solano Cohen, quienes abordan las relaciones entre las políticas y prácticas educativas, el abordaje del español y del inglés como segunda lengua y la identidad racial. Para ello, se asumen las percepciones respecto a la alteridad en las prácticas

pedagógicas de profesores de español y de inglés, así como sus configuraciones en la interacción con la otredad, mostrando, de alguna manera, la continuidad de algunos discursos coloniales y su incidencia en las prácticas educativas, así como la necesidad de configurar posturas políticas que hagan frente a cualquier manera de discriminación.

Estimados lectores, espero que este número de Praxis & Saber aporte insumos relevantes para el debate, análisis y tejido académico, conceptual e investigativo, para seguir generando construcciones y deconstrucciones a partir de las perspectivas, apuestas, metodologías y subjetividades de los diferentes autores. De igual manera, y con el espíritu permanente de la revista, invitamos a investigadores y maestros a seguir nutriendo las dinámicas de divulgación y construcción de conocimiento, que Praxis & Saber configura y dinamiza en cada uno de sus números.

Referencias

- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia, destrucción de la experiencia y el origen de la historia* (5ª ed. Argentina). Edición Adriana Hidalgo.
- Buitrago, R. (2018). Cotidianidad y retos para el profesorado [Editorial]. *Praxis & Saber*, 9(19), 9-18. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2019.7919>
- Buitrago-Bonilla, R., & Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e Identidad Profesional Docente: Relaciones e Incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Buitrago, R., & Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia -covid-19-. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), Artículo e12551. <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>
- Buitrago, R., & Sáenz, N. (2021). Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, Perspectivas Emocionales para el Contexto Escolar. *Educación y Ciencia*, (25), Artículo e12759. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12759>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Garrido, A., Olivares, M., & Rodríguez, J. (2016). Otros canales. En F. Gordillo, & M. Grau (Coords.), *Comportamiento no verbal: más allá de la comunicación y el lenguaje* (pp. 115-130). Pirámide.
- Kennedy, D., & Kohan, W. (2014). School and the Future of *Scholé*: A Preliminary Dialogue. *Childhood & Philosophy*, 10(19), 199-216.
- Kohan, W. (2016). Palabras infantiles... En O. Pulido, & M. T. Suárez, (Orgs.), *Filosofando con el universo, voces de la infancia* (pp. 4-5). NEFI edições.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia (y alteridad) en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación*. Flacso Argentina & HomoSapiens Ediciones.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Paidós.
- Masschelein, J. (2019). La escuela como práctica y tecnología de la pertenencia al mundo (Trad. B. A. Morantes, & J. G. Díaz). *Praxis & Saber*, 10(24), 387-399. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10034>

- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela, una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien*. Tusquets Editores.
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Organización de Naciones Unidas (ONU).
- Pulido, O., & Suárez, M. (Orgs.). (2016). *Filosofando con el universo, voces de la infancia*. NEFI edições.
- Skliar, C. (2019). *Como un tren sobre el abismo o contra toda esta prisa*. Vaso Roto Ediciones.
- Stengers, I. (2013). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*. La Découverte.
- Tome, A., & Tonucci, F. (2013). *Con ojos de niña*. Graó.
- Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini*. Laterza.
- Tonucci, F. (2007). *Frato 40 años con ojos de niño*. Graó.
- Tonucci, F. (2019). *La ciudad de los niños ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?* Secretaria de relaciones exteriores y Agencia mexicana de cooperación internacional para el desarrollo.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo Siglo.
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150.