



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Las emociones estructurantes que configuran la historicidad de los docentes en la escuela

Pablo Carbajal Benítez

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
pablo.carbajal@isceem.edu.mx

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Líneas Temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

La ponencia tiene la intención de dar a conocer, los resultados de la investigación: “El reconocimiento de las emociones y su enseñanza en la escuela. La emoción de historizarse en los procesos de formación de formadores”. En ella, se recuperan las narrativas realizadas por los docentes a partir de sus experiencias reflexivas desde la perspectiva de la conciencia histórica y la pedagogía de la potenciación. En donde se ponen en operación los elementos fenomenológicos-hermenéuticos existenciales, articulados a la filosofía natural-espontánea y la biológico-cultural, desde dónde se interpretan y comprenden las tramas relacionales, para poder mirar las afectaciones y las marcas de vida de los sujetos. Con la especificidad de desvelar el sentido de vida que hacen evidente en cada ejercicio de historización; así como los campos emocionales que se generan a partir de la emoción que aparece como eje articulador en las vidas de quienes se visibilizan también a través de sus historias. Lo que nos ha permitido sostener, que lo que les afecta y les marca de nuestro vivir, son claves de pensamiento desde dónde no sólo sienten el mundo y lo que hay en él, sino que también, son las claves emocionales desde dónde significamos nuestro vivir. Porque las emociones se viven y, por lo tanto, son espontáneas, se expresan de manera biológica y hasta cierto punto son impredecibles. Al realizar este reconocimiento que les estructura, están en la posibilidad de transformar su realidad y con ella sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Emoción, estructura epistémica, historización, quehacer docente y escuela.

Introducción

Es interesante darse cuenta que desde el nivel preescolar hasta el posgrado, ha surgido un discurso sobre el desarrollo socioemocional cuyo propósito es: “aprender a autorregular las emociones y generar las destrezas necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica a partir de la anticipación y la mediación como estrategias para aprender a convivir en la inclusión y el aprecio por la diversidad” (SEP, 2016, p. 35). Desde la perspectiva de la psicología positiva, se enfatiza en la educación que las emociones son habilidades socioemocionales y el interés está puesto en reconocer las que son más valoradas por las empresas o los empleadores. De modo que el aprendizaje socioemocional se concibe como aquél que, “dota a los jóvenes de entendimiento, estrategias y habilidades que les ayuden a desarrollar un concepto positivo de sí mismos, promover relaciones sanas y de respeto, así como a desarrollar la capacidad de reconocer y manejar sus emociones y tomar decisiones responsables” (SEP, 2014; 7).

En las experiencias vividas en cursos, talleres, conferencias y seminarios impartidos sobre las emociones, observamos una desconfianza y apegos a sistemas de creencias de la cultura patriarcal, que se caracteriza por un “modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad” (Maturana, 2011; p. 36).

Es decir, el énfasis está puesto en las aptitudes de las personas para producir e innovar, no solo los conocimientos que puede aprender, sino la capacidad que se tenga para desarrollar un conjunto de habilidades diversas como la persistencia, el autocontrol, la curiosidad, la conciencia, la determinación y la confianza en sí mismo. Dejando de lado, que una emoción se vive y, por tanto, es espontánea, se expresa de manera biológica y hasta cierto punto es impredecible. De modo que, se han introducido a los sistemas educativos propuestas de educación emocional, como una respuesta a las necesidades sociales de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamiento de riesgo, etc., como consecuencia de un analfabetismo emocional. Lo que demanda una educación emocional que tenga como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, entendidas “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2011, p. 11).

Por otra parte, es claro que existe un cierto modo de vivir de nuestra época que ha identificado la plenitud de la existencia con el despliegue de sentimientos, emociones y afectos a partir del uso y abuso de las nuevas tecnologías. Lo que propicia la confusión teórica y conceptual entre sentimiento, emoción, afecto y, desde la experiencia cotidiana, se aprecia una “moda emocional”, que muchas veces resulta ser una huida ante la realidad de la ideología neoliberal que nos seduce al consumo y a la virtualidad de nuestro vivir.

Por eso, Han (2014), plantea que la psicopolítica es un sistema de dominación que, en lugar de emplear el poder opresor como lo hacíamos en la sociedad disciplinaria; ahora utilizamos un poder seductor, inteligente (*smart*),

que consigue que los hombres y las mujeres se sometan por sí mismos al entramado de dominación, en la creencia de que están siendo libres o que están liberándose. Así mismo, las emociones son determinantes para la salud física y mental. Es decir, el discurso de las “emociones” forma parte de las nuevas técnicas del poder del capitalismo neoliberal que dan acceso a la esfera de la psique, convirtiéndola en su mayor fuerza de producción.

Por otra parte, existe una tendencia global por transitar de un paradigma científico-racional, a un paradigma científico-emocional, en tanto se ha reconocido el error de haber fragmentado a los sujetos entre razón-emoción o cerebro-corazón. Los mismos descubrimientos de las inteligencias múltiples, las neurociencias, la sociología de las emociones y las propuestas filosóficas, históricas y pedagógicas, nos advierten de la necesidad de incursionar en el campo de la educación emocional si es que deseamos un cambio revolucionario en nuestro vivir y convivir. Desde este ángulo de mirada la educación emocional se ha convertido en un problema no sólo educativo, sino también de salud pública, que demanda la construcción de una política de la conciencia articulada a la conciencia histórica del sujeto.

Ante esta problemática nos parece pertinente preguntarse: ¿Cuáles son las emociones estructurantes que configuran las relaciones intersubjetivas en la formación docente?, ¿Cómo se enseñan las emociones en la escuela?, ¿Cuál es el campo emocional que se vive en la escuela de hoy? ¿Qué pasa con la emotividad en el espacio áulico y escolar en los procesos de formación de formadores?

Objetivos de investigación

Comprender las emociones que estructuran y configuran las relaciones intersubjetivas en la formación docente a través de la conciencia histórica de su vivir.

Conocer las emociones que se enseñan y el campo emocional que aparece en la práctica de los docentes.

Desarrollo

El uso de la teoría y el pensar categorial

Las emociones como fenómenos subjetivos de los seres humanos son elusivas en tanto se resisten a ser teorizadas, lo que dificulta lograr un consenso en su propia naturaleza y concepciones. Ante la pregunta sobre qué hay que entender por una emoción se responde hoy de modos diversos y frecuentemente, de formas incompatibles. Por eso mismo, pensamos que las distintas aportaciones, tanto filosóficas, psicológicas, sociológicas, biológico-culturales, neurocientíficas, y, principalmente, pedagógicas, son necesarias en el campo de la educación a partir de las prácticas educativas que los docentes desarrollan, desde dónde se investiga y se interviene para transformar la realidad y plantearse desde la práctica misma, nuevas preguntas para conocer y reconocer el amplio espectro del campo emocional, así como, su enseñanza en la escuela. Esta colocación en la realidad nos exige un pensamiento abierto, categorial para poder aprehenderla, donde

las categorías juegan un papel fundamental como posibilidades de análisis de los procesos y de las formas de constitución de los acontecimientos.

Se parte de la matriz biológico-cultural y filosófica de Maturana y Dávila (2000), quienes nos recuerdan que nosotros pertenecemos a una tradición de pensamiento filosófico en donde la pregunta fundamental ha sido la pregunta por el ser. Lo que nos propone es *cambiar la pregunta del ser, por la pregunta por el hacer*: ¿Cómo hacemos lo que hacemos?, ¿Cómo es que conocemos?, ¿Cómo es que amamos?, ¿Cómo operamos como observadores en la realización de nuestro vivir? Porque el vivir es esencial para la realización de todo lo que hacemos como seres humanos y todo lo que hacemos los seres humanos, ocurre en la realización del vivir, en la praxis del vivir. Lo que nos coloca en la posibilidad de comprender lo que nos sucede desde una *filosofía natural, espontánea*, que el mismo Maturana y Dávila (2008), cuando nos dicen: “nosotros pensamos que uno hace filosofía cada vez que se pregunta por los fundamentos de su hacer, cualquiera este sea y en cualquier ámbito del pensar y actuar, sea éste el vivir cotidiano, político, científico, filosófico o tecnológico” (Ibíd. 71).

La metodología crítico-hermenéutica

El tipo de investigación es interpretativa con perspectiva crítico-hermenéutica. La tarea de la investigación crítico-hermenéutica en relación al conocimiento, es la articulación histórica de sentidos y significados que se colocan en el presente para resignificarlos en el movimiento y dinamismo de la realidad. Lo que tiene que aparecer en esta perspectiva son los sujetos y su subjetividad que es la que le da sentido y sujeción con la realidad. Tiene que haber una relación de conocimiento en la realidad, una realidad que está historizada en el presente y que siempre es distinta, además de la capacidad de potenciación y para hacer eso tiene que haber una posibilidad de articulación de sentidos y significados de donde cada uno va trayendo el movimiento de su propia historia para re-articular. Por eso, Schleirmarcher (Citado por Saldaña, 2017; 15) planteaba que el sentido de la hermenéutica está en la alteridad personal, ya que es en la alteridad donde habita la obscuridad, el misterio y la extrañeza, es decir, lo otro en su propia historicidad. De manera que, toda interpretación se construye en el juego de la comprensión de la existencia histórica y subjetiva que no son sino la marca del lenguaje. Se recupera la narrativa de las construcciones realizadas por los docentes en formación a partir de sus experiencias reflexivas, en donde se ponen en operación los elementos fenomenológicos-hermenéuticos existenciales, articulados a la filosofía natural-espontánea biológico-cultural, desde dónde se interpreta y comprende las tramas relacionales emocionales, para poder mirar las afectaciones y las marcas de vida de los sujetos.

Las emociones estructurantes que reconocen los docentes en sus narrativas

El ejercicio epistémico de historizarse, está centrado en la relación pedagógica y didáctica de autoconocimiento y retorno de sí mismos que realizaron los docentes en formación, a partir del uso de dispositivos en el proceso

de enseñanza y aprendizaje para hacer consciente lo inconsciente de su ser y hacer emocional a partir de una emoción fundante que les configura y les marca, articulada a un campo emocional más amplio que les constituye como seres históricos. Las historias que recuperamos a continuación, tienen la intención de desvelar, la emoción estructurante que constituye a los formadores y/o en su caso, las emociones que reconocen al historizarse, como campo emocional. Pero también, la marca o marcas de vida que registra su memoria a partir de preguntar y preguntarse. Transitar por este proceso de contarse e historizarse, les permite mirar-se en lo que les constituye y les contiene como sujetos en la producción de su propia subjetividad. Así, la afectación que nos afecta, en tanto seres afectados, es una clave de pensamiento epistémica desde dónde nos ponemos en relación con el mundo y en el mundo. Esto es lo que hace emocionante la historización, porque también permite un proceso de liberación que coloca al sujeto en su propia búsqueda de vida desde lo que es y con quien es.

a) Me dolió tanto su abandono que no lo he podido perdonar

Carmen, quien es docente de secundaria, se reconoce como un ser que ama, siente y quiere poner toda su dedicación en ser feliz, aquel ser que da lo mejor de sí para que las personas que están a su alrededor se sientan felices y a gusto de compartir unos minutos de sus vidas conmigo. También nos dice que el *miedo* es la *emoción* que la estructura desde donde se siente *afectada* y su *marca de vida* es el *abandono*, en tanto su *padre* la dejó cuando era niña. Esa misma experiencia se repitió con su *pareja*, cuando después de casarse, la abandonó igual que su papá. Después de recuperar la primera parte de la narrativa de *Carmen* y colocar la mirada reflexiva en *la trama relacional y operacional* de su vivir, en donde se teje la emoción del *miedo* y la marca de vida del *abandono*, es sorprendente cómo transita el acontecimiento del abandono de su padre desde su infancia, a la figura de su pareja en el mismo sentido y, el reconocimiento que hace del lugar que asume su madre ante el machismo y el maltrato aunado al alcoholismo de su padre.

Pero también, aparece lo que Cabanas/Illouz (2019) nos advierten sobre la felicidad, en tanto en la actualidad, se ha convertido en un elemento fundamental de la idea que tenemos de nosotros mismos y del mundo, es un concepto tan familiar que ya lo damos por descontado. Ahora la felicidad se considera como un conjunto de estados psicológicos que pueden gestionarse mediante la voluntad; como el resultado de controlar nuestra fuerza interior y nuestro auténtico yo; como el único objetivo que hace que la vida sea digna de ser vivida; como el baremo con el que debemos medir nuestra biografía, nuestros éxitos y fracasos, la magnitud de nuestro desarrollo psíquico y emocional (Ibid. 2019: 12).

Sin embargo, lo que deseamos destacar aquí, es la fuerza que tiene *la afectación* y *la marca* en el trayecto de nuestro vivir en el presente, como experiencia subjetiva que en gran medida determina las relaciones y dinámicos en los que nos movemos, en principio, sin darnos cuenta. En tanto, se revelan los dolores y sufrimientos que traemos anclados a nuestro inconsciente y que, al historizarse se desvelan en este proceso de contarse, para hacerlos conscientes al darle un nuevo contenido y, por lo tanto, un sentido distinto a nuestro propio vivir.

Después de mirar y re-mirar la trama emocional que cruza la escritura de *Carmen*, uno puede comprender también, además, de lo ya dicho, el campo emocional que sostiene su construcción intersubjetiva, cuando es consciente de que lo que le sucede, tiene que ver con ella y la forma de relacionarse con los demás. Después de darle especificidad a lo que le produce y le hace “daño”, se da cuenta que es ella quien genera su propio mal-estar y, al mismo tiempo, aparece la opción (ética) de elegir cambiar y transformarse a sí misma. Tiene mucha fuerza en su sentir íntimo el abandono que ha vivido y la emoción del miedo acompañado de la alegría, la tristeza y la ira, que dan especificidad a su dolor. Lo que nos permite hacer evidente que, “*todo dolor y sufrimiento por el que se pide ayuda es de origen cultural en la cultura patriarcal-matriarcal que vivimos la mayor parte de la humanidad actualmente*” (Maturana y Dávila, 2008; 251).

b) Me sentía la princesa de papá y él lo era todo para mí

Una situación emocional cercana a *Carmen* ha vivido *Juana*, quien reconoce y se reconoce en la *emoción del miedo* anclado a la *soledad* como *afectación* y su *marca de vida* el *abandono*, de su padre. El *campo emocional* que aparece en su historización desde donde articula el miedo es el de *la soledad, la ausencia, la tristeza, la timidez, la inseguridad, el temor, la amistad, el amor y la felicidad* principalmente. El criterio metodológico de recuperar su narrativa y colocarla en segundo lugar en este apartado, hace evidente la especificidad de la *afectación* y la *marca*. Aunque claro está, que no sólo viven en lugares distintos, sino que han transitado maneras de vivir y significar su vida de manera distinta. Sin embargo, es sorprendente darse cuenta que lo que les afecta y marca en sus vidas, sea (dicho por ellas mismas) lo que las identifica al mirarse históricamente así mismas.

Son varias las coordenadas de sentido que pueden mirarse en el decir de *Juana*, además, de compartir con *Carmen*, la marca del abandono del padre y el miedo como *afectación* estructurante; hay un reconocimiento con mayor fuerza en las relaciones que tiene con su mamá, su hermano y sus amigos, en tanto comprende que a ellos también los trastoca y por eso su vivir y convivir cotidiano ha sido sintomático desde lo familiar. También nos comparte la trama relacional de la dimensión docente que comparte de su mamá, quien es maestra, lo que les sucede en la escuela y su hogar y, en gran medida, lo que mira ella, al haber elegido ser educadora para trabajar con niños y la lectura que hace de su propia relación con ellos al expresarnos lo que siente por aquellos que considera viven situaciones de abandono y falta de afecto en general.

Esto me permite recordar un texto de A. S. Neill (1985), “*Maestros problema y los problemas del maestro*”, que desde su nota preliminar se puede leer de que dentro de la nueva sociedad que desde entonces se preveía, se reconoce que el hombre mismo y su realización integral deberá ser el fin supremo de todo esfuerzo social; su intención fundamental de formar hombres libres, insertos en la realidad que los rodea para actuar sobre ella. Pero que, paradójicamente, lo que hacemos como docentes en la escuela al enseñar, es transferir nuestras propias patologías que traemos des nuestros padres y los mismos maestros. Así como, todo aquello que es característico de nuestro entorno de época en tanto seres históricos.

c) La excelencia como autoexigencia y abuso contra sí misma

La historización de *Lau*, comienza con su proceso de formación en la maestría con una mirada más tendiente a lo convencional que a la crítica. Dada su formación previa a este momento, y al hecho de distinguirse por obtener excelentes calificaciones, se le había dificultado salir de aquello que la sociedad conviene como “normal”. Al grado de volverse una persona “influenciable” tal como me lo señaló una buena amiga cuando cursábamos la universidad. Pero, no todas las influencias eran iguales para ella. Las opiniones más escuchadas eran las más autorizadas por provenir de quienes esgrimían la razón y la verdad como autoridad o de quienes realmente ostentaban alguna posición de autoridad: los maestros, los hombres y mujeres de ciencia, mis padres, por supuesto, e inclusive los hombres y mujeres que tenían una mejor posición económica que la de mi familia. Sinceramente, la mayor parte del tiempo sentía que las otras personas tenían opiniones, ideas y creencias más válidas que las ella, con mayor razón si se trataba de sus maestros, por lo que aprendió a únicamente escuchar opiniones y a nunca expresar la propia. Dejó de opinar, de pensar por ella misma y comenzó solamente consumir las ideas de los demás. La historización, en un principio es incómoda, después emocionante, dinámica y significativa, porque es el vehículo para problematizarse. Para poder hacerlo es necesario resignificar los acontecimientos de mi vida. Por ello, recuperamos la narración surgida en el proceso de historización que como un primer momento trasciende su propio límite temporal y se expande en el devenir de la historicidad.

A partir de la propia narrativa de *Lau* logra asociar las categorías de *estudiante de excelencia*, *exigencia*, *autoexigencia* y *depresión*. Otras categorías que aparecen se destacan por el vínculo que tienen con las categorías centrales: *tiempo*, *felicidad*, *rendimiento*, *deseo*, *éxito*, *fracaso*, *obediencia*, *cansancio*, *estrés*, *insatisfacción*, *inseguridad* y *negación de sí*. El vínculo que es difícil establecer desde una mirada convencional, aparece “naturalmente” en la narrativa del sujeto investigador y con esto quiero decir que es posible mirar un problema imbricado y profundo que no reduce la realidad a un único ámbito o dimensión de ella una vez que el sujeto se ha historizado.

A través de su historización, asume que se desestructuró al recordar experiencias vividas y escribirlas para compartirlas en grupo. Es decir, le permitió visibilizarse como estudiante excelente (al obtener calificaciones excelentes) y que no fue escuchada al buscar reconocimiento y afecto y, prefirió guardar silencio para dar lugar a la exigencia de sus padres y maestros; que significó como autoexigencia y que según Han (2012), se manifiesta en el exceso de positividad al convencerse que todo es posible hacer. En el exceso de positividad, también hay violencia que se manifiesta a nivel psíquico y adquiere formas de autoexploración, autoagresión, auto-imposición y auto-obligación. Es decir, el abuso contra sí misma, le desencadenó una depresión que identifica como su marca de vida. Han (2017), en la actualidad la violencia ha mutado de visible en invisible, de frontal en viral, de directa en mediada, de real en virtual, de física en psíquica, de negativa en positiva y se retira a espacios subcomunicativos y neuronales de manera que puede dar la impresión de haber desaparecido. Pero la violencia se mantiene constante; se traslada al interior. La decapitación en la sociedad de la soberanía, la

deformación en la sociedad disciplinaria y la depresión/fracasados en la sociedad del rendimiento son estadios de la transformación topológica de la violencia.

d) El miedo a conocerse así misma

Perla, llega a la conclusión de que *la emoción* que ha predominado en su vida es el *miedo*. *Miedo de reconocer sus capacidades; a conocerse ella misma; a adentrarse en su lado oscuro; a conocer sus debilidades; miedo a amar y a gozar de su sexualidad; miedo a aprender; miedo a ser líder; miedo a ser inigualable e irreplicable.* Antes pensaba que el enojo era su móvil, por las conductas que manifestaba en su hogar, en su trabajo o en las relaciones que establece con otras personas al ser poco tolerante a las situaciones diferentes a lo que ella es; a su forma de pensar y a su forma de sentir. *La marca que identifica es la agresión y el menosprecio* de su padre por lo que hace y dice como mujer. En palabras simples, la cultura patriarcal está anclada en su forma de sentir y existir. Dávila/Maturana (2008), nos dicen que en el momento en el que se pierde la confianza en las coherencias espontáneas del mundo natural, aparecen la inseguridad y el miedo. Aparece el deseo de poder que busca el dominio sobre las cosas naturales, sobre los otros y sobre dios. El *homo sapiens-amans agressans*, es el linaje humano en el que la emoción fundamental que guía el convivir es la agresión, y que se conserva en el devenir cultural en redes de conversaciones definidas desde la psiquis de la dominación, el sometimiento, el servilismo, la apropiación y la discriminación.

A modo de conclusión

Quisiera concluir esta ponencia reconociendo la riqueza de sentidos que he dejado al margen en cada una de las historias, narrativas y relatos de vida, en voz de cada uno de los protagonistas recuperados aquí. Lo valioso es la trama emocional que aparece en cada una de las docentes. Con la especificidad de desvelar el sentido de la afectación y la marca de vida que hacen evidentes cada ejercicio de historización; así como los campos emocionales que se generan a partir de la emoción que aparece como eje articulador en las vidas de quienes se visibilizan también a través de las historias. Lo que nos ha permitido sostener, que lo que nos afecta y nos marca de nuestro vivir, son las claves de pensamiento desde dónde no sólo sentimos el mundo y lo que hay en él, sino que también, son las claves de pensamiento desde dónde significamos nuestro vivir.

Para Freire (2016) la curiosidad, en el sentido epistemológico, es la adecuación entre mente y circunstancias y lo que pretende esta adecuación es conocer la razón de ser de los fenómenos y los objetos. La curiosidad, busca historizar estos fenómenos y objetos y, al hacerlo, quien así opera se constituye históricamente. Para ello, hay que prestar atención a la emocionalidad porque el miedo, la sensibilidad, los afectos y las pasiones que afectan a la mente curiosa la vuelven epistemológicamente activa o, por el contrario, pueden castrarla según sea su modo de convivencia con lo emocional. Al realizar este distanciamiento y reconocimiento de lo que les

estructura emocionalmente y mentalmente, están en la posibilidad de transformar su realidad y con ella sus prácticas pedagógicas en la escuela al transformarse desde la conciencia histórica.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2011) (Coord.) *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée, España.
- Cabanas, E. Illouz, E. (2019). *Happycracia*. Editorial Paidós, España.
- Dávila, Y. X. y Maturana, R. H. (2008). *Habitar Humano. En seis ensayos de Biología-Cultural*. Editor J.C. SÁEZ, Chile.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Han, B-Ch. (2017). *Topología de la violencia*. Editorial Herder, 1ª. Edición 4ª. Impresión, España.
- _____, (2012). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder, 1ª. Edición 2ª. Impresión, España.
- _____, (2014). *Psicopolítica*. Editorial Herder, 1ª. Edición 2ª. Impresión, España.
- Maturana, H. (2000). *Biología del conocer, biología del amor*. Disponible en: <https://www.fritzgestalt.com/artimaturana.htm>
- _____, R. H. y Verden-Zöler G. (2011). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Editorial Granica. Santiago, Chile.
- Niell, S. A. (1985). *Maestros problema y los problemas de maestro*. Editores Mexicanos Unidos, México.
- Saldaña, P. E. (2017). *Bildung y praxis*. Ediciones Navarra. México.
- SEP (2017). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. SEP, México.
- SEP (2014). *Aprendizajes Clave... Para la educación integral. Plan y Programas de Estudio para la educación Básica*. SEP, México.