

El conocimiento y la educación para la vida

Knowledge and education for life

Luis Javier Crisóstomo

RESUMEN

Las personas, los pueblos y los Estados reconocen la importancia de la educación para el desarrollo personal y de la humanidad. En tanto se percibe como problema que algunos criterios de las ciencias tradicionales todavía sostienen al currículum de los sistemas educativos en pleno Siglo XXI. Los nuevos resultados de las ciencias de los últimos años, posicionan otras formas de ver, hacer y vivir la educación que apoyan el crecimiento humano, la solución de problemas de aprendizaje y de la enseñanza, fortalecimiento de las virtudes y revisión de las debilidades de los componentes políticos, económicos y socioculturales que exigen la transformación y reestructuración de los sistemas educativos nacionales con base a conceptos novedosos para el diseño curricular. Para el análisis de los usos del conocimiento en la educación, es necesario responder a la siguiente pregunta ¿cuáles son los conceptos clave que hacen posible la transformación de la educación actual con vistas a una educación para la vida? Este ensayo se construyó sobre la revisión de literatura que aborda los criterios de producción de conocimientos del Siglo XVI y algunos del denominado paradigma emergente. Los resultados reflejan los conceptos tradicionales y sus efectos educativos y los conceptos emergentes que deberían ser asumidos para orientar el diseño de los sistemas educativos actuales. Se concluye que la objetividad, el análisis, la razón, entre otros, han tenido efectos que deben ser mejorados a la luz de la vida, la consciencia, la complejidad, la integralidad y múltiples visiones para la educación del Siglo XXI.

Palabras clave: dimensión espiritual/consciencia, educar para la vida, vida de la tierra, razón/corazón, pluralidad epistemológica.

ABSTRACT

Individuals, peoples and States recognize the importance of education for personal and human development. While it is perceived as a problem that some criteria of traditional sciences still support the curriculum of educational systems in the XXI century. The new results of the sciences of recent years, position other ways of seeing, doing and living education that support human growth, the solution of learning and teaching problems, strengthening the virtues and reviewing the weaknesses of the political, economic and sociocultural components that require the transformation and restructuring of national educational systems based on novel concepts for curriculum design. For the analysis of the uses of knowledge in education, it is necessary to answer the following question: what are the key concepts that make possible the transformation of current education with a view to an education for life? This essay was built on the literature review that addresses the knowledge production criteria of the 16th century and some of the so-called emerging paradigm. The results reflect the traditional concepts and their educational effects and the emerging concepts that should be assumed to guide the design of current educational systems. It is concluded that objectivity, analysis, reason, among others, have had effects that must be improved in the light of life, consciousness, complexity, comprehensiveness and multiple visions for education in the 21st century.

Keywords: spiritual dimension/consciousness, educating for life, life on earth, reason/heart, epistemological plurality.

El autor declara que no tiene ningún conflicto de interés. El estudio fue financiado con recursos del autor.

Recibido: marzo 25 de 2020 | Aceptado: julio 31 de 2020 | Publicado: octubre 30 de 2020

Sobre el autor

Luis Javier Crisóstomo. Prestó servicios técnicos y administrativos en programas y proyectos educativos de la cooperación internacional. Actualmente, catedrático invitado en el Centro Universitario de San Marcos de la Universidad de San Carlos de Guatemala, CUSAM. Es columnista en El Siglo. Doctor en Educación por la Universidad La Salle de Costa Rica, con experiencia docente en los niveles medio y superior. Contacto: ajwalil2000@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Este breve ensayo denominado “el conocimiento y la educación para la vida” tiene por objetivo describir los conceptos clave que hagan posible la transformación de la educación actual con vistas a una educación para la vida. El contenido está dirigido para estudiantes, expertos en educación y responsables de generar políticas educativas, quienes de manera comprometida deberían asumir el uso de los resultados que las ciencias han aportado en los últimos años para el avance cualitativo de los sistemas educativos nacionales. Contiene las siguientes partes: 1. La escuela y la educación que deseamos, que se subdivide en estos subtemas: a. devolviendo la conciencia a las ciencias, b. educación con vida para la vida, c. educar con la vida de la tierra, d. conocer con el corazón y la razón, y e. pluralidad epistemológica para la libertad y la convivencia. Es de puntualizar que la educación para la vida, solamente es posible cuando se realice el complemento y/o cambio de paradigmas de visión reduccionista para pasar al diseño y desarrollo de otro currículum que tenga como base los aportes y descubrimientos recientes de las ciencias acerca de la consciencia, la vida, las emociones y la pluralidad, entre otros.

1 La escuela y la educación que deseamos

La escuela y la educación actual fundamentan su pensamiento y actuación en los conceptos clave que hace varios siglos fueron señalados por los estudiosos de aquellas épocas. Transcurridos los siglos, las ciencias han aportado resultados novedosos que obligan a la educación a revisar y actualizar sus fundamentos para diseñar o rediseñar el currículum a ofrecer a través de los sistemas educativos nacionales.

1.1 Devolviendo la consciencia a las ciencias

Han pasado muchos siglos haciendo uso de la objetividad como uno de los conceptos con validez para la realización de investigaciones que generan contenido para las ciencias en general. Algunos pensadores que marcaron el inicio y rumbo de las ciencias sostienen que “toda la ciencia, es sabiduría cierta y evidente. Rechazamos todos los conocimientos que sólo son probables y establecemos que no debe darse asentimiento sino a los que son perfectamente conocidos y de los que no cabe dudar” (Descartes, s.f citado en Capra, 2003). Se sustenta que “en la ciencia no hay opiniones sino hechos, no hay creencias sino datos cuantificables, verificables” (Núñez, 2006, p.10); además mantiene Núñez que “el desarrollo de la ciencia como la conocemos hoy tiene su origen en esta visión filosófica desde la que el mundo está compuesto por un conjunto de “cosas”, de objetos” (2006, p.14). La objetividad no aborda la integralidad del ser humano y la complejidad de los objetos en el proceso de generación de conocimientos por lo que no aparecen “la vista, el oído, el sabor, el tacto, el olfato, (...) la estética y el sentido ético, los valores, la calidad y la forma (,,) y todos los sentimientos, los motivos, el alma, conciencia y el espíritu” (Laing, 1982, citado en Capra, 2003).

Los hallazgos y conclusiones de los investigadores científicos en los últimos cien años, demuestran que la comprensión de la realidad necesita de esfuerzos permanentes. En el quehacer científico “no hay razón alguna para limitar la ciencia a las realidades materiales si el método científico (...) es aplicable más allá de éstas” (Colle, 2016, p. 21). En el mundo de hoy, intelectuales, filósofos, científicos y pueblos enteros consideran que “el materialismo es una cosmovisión hermosa y atractiva, pero para poder ofrecer una concepción de la conciencia debemos ir más allá de los recursos que este provee” (Chalmers, sf, citado en Colle, 2016). Esta actitud asegura que todo lo que se ve en el entorno es más que materia y necesita de identificación, estudio y procedimientos para su vivencia. Sobre la presencia del espíritu para algunos o de la conciencia para otros, deben ser estudiados a profundidad pues “alguien podría conocer todos los hechos físicos acerca del mundo y aun así no saber nada sobre la conciencia.” (Chalmers, sf, citado en Colle, 2016). Las personas de casi todas las culturas reconocen que viven fracciones temporales de la cotidianidad con el espíritu y las profundidades de la conciencia. Es necesario tener presente que

en la antigüedad ya se estudiaba el espíritu y fue separado del quehacer científico debido a los mismos criterios establecidos desde el inicio de la sistematización del conocimiento.

Actualmente, los estudiosos cuentan con más conceptos clave, procedimientos, potentes medios tecnológicos y una visión global acerca de las realidades subjetivas y de la conciencia cuando se dice que “el universo está lleno de espíritu porque es interactivo, pan-relacional y creativo. Desde esta perspectiva no hay entes inertes, no hay materia muerta contraponiéndose a los seres vivos” (Boff, 2012, p.34). También se afirma que todos los componentes del entorno se mantienen con una fuerza invisible cuando hace ver que “los átomos no tienen estructura física, porque de lo que están hechos en realidad es de energía invisible, no de materia tangible” (Sabater, 2018. sp). Hay una realidad de la que todos hablan y viven sus efectos, pero su demostración concreta todavía es poco accesible para algunas mentes y culturas. Es la vivencia que se expresa en la “experiencia subjetiva, de la “vida interior”, que no es explicable desde la física, la biología o la neurología” (Colle, 2016, p.7). En la medida que las ciencias escudriñen lo más pequeño y lo invisible de lo invisible se llegará a más resultados que hagan posible la comprensión y explicación de los misterios de la vida. La ciencia no ha dicho la última palabra.

Con el avance de los nuevos descubrimientos científicos, la educación está más cerca de lo dicho por Juan Mantovani (s.f, citado en Huergo, 2014) cuando afirma que “la educación es el encuentro y coordinación de la infraestructura biológica con la superestructura espiritual” (p.81). Las artes, la poesía, la música y el uso de conceptos con espíritu y sin violencia deben ser deleite de la conciencia en un ambiente lleno de alegría y motivación por la existencia humana.

1.2 Educación con vida para la vida

Tanto han calado la objetividad y el análisis como formas de percibir e interpretar los hechos porque esta “manera de conocer de la ciencia está estrechamente ligada a esta idea filosófica de que el mundo es una suma de cosas independientes” (Núñez, 2006, p.11) y por lo mismo se niega la relación entre las personas, entre estas, la fauna y la flora cuyas consecuencias emergen en estos tiempos y que merecen de atención para su tratamiento. Son efectos

de la visión analítica la hiperdisciplinariedad, el procedimiento en partes para comprender la salud humana, la interpretación aislada de hechos socioculturales y políticos, procedimientos desintegrados para el aprendizaje y la separación de la subjetividad, la conciencia y el cuerpo. Al respecto, Morín (s.f, citado en Vargas 2011) dice que “nuestros saberes están desunidos, divididos, compartimentados” (p.148). La posibilidad de comprender la vida de una persona o de una comunidad se ha vuelto difícil porque las especialidades se dedican a ver alguna porción de esa realidad y complica su interpretación y uso interrelacionado o su funcionamiento integrado.

La práctica de dividir la realidad a su expresión mínima ha sido uno de los cimientos para comprender dicha realidad y por lo mismo los iniciadores de esta forma insistieron desde sus inicios, como el caso de Descartes que en sus aportes a la ciencia propició “la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo” (Lander, 2000, p. 5). Esta situación perdura a la fecha perdiendo el norte y los caminos que captan la realidad y su tratamiento de manera viviente e integrada. Esto quiere decir que merece dar paso a las nuevas trayectorias que las ciencias posicionan para este siglo 21.

La comunidad educativa aspira que la educación familiar y escolar propicie experiencias, conocimientos, procedimientos y ambientes que ayuden a profundizar para dar sentido permanente a las distintas dimensiones de vida personal, política, económica y social al reconocer la importancia del “vivir *que* se aprende por las propias experiencias con la ayuda de los padres primero y después de los educadores” (Morín, 2015, p.15). Las aspiraciones personales, familiares y de pueblos enteros es que la educación haga sentir la vida, percibir el lenguaje de la naturaleza, sentir el ritmo del tiempo que hace posible el hoy y el mañana y el ser el individuo uno más dentro de un gran sistema viviente. Es sentir la realidad de las realidades con el “educar, en el día de hoy es, ante todo, defender y promover la vida. Los seres vivos se desarrollan en forma flexible y adaptada a la dinámica de un aprendizaje continuo”. (Universidad de la Salle, s.f, citado en Azmitia, 2020). Por la educación, las personas deben aprender a identificar el sentido de la vida, defenderla y conservarla porque es única y hay derecho a vivirla plenamente con el aporte de todos los seres vivos. Aprender para la vida toma en cuenta las etapas del desarrollo evolutivo de la persona de cualquier etnia, pueblo o civilización. Tiene razón Castells(s.f), cuando sostiene

que “educar es la adquisición de la capacidad instalada para aprender a aprender durante toda la vida” (citado en Azmitia, 2020). En otras palabras, “todo aprendizaje nos posibilita vivir, y vivimos para aprender” (Aldana, 2014, p.34).

Sobre el planeta tierra habitan culturas y pueblos, cada quien con particular comprensión y significado de lo que es la vida, sin embargo, lo importante es que la educación en todos los niveles y modalidades asuma el estudio y la vivencia de la vida según el contexto en que se encuentra asentada. En la educación se aprecian los procesos de socialización y los currículos donde “se plantea una valoración de los aportes que desde otras perspectivas conocedoras engendran vida y no destrucción” (Vargas, 2011, p.147). Con los aportes positivos desde la visión de los pueblos, la educación debe ser altamente democrática para compartir de manera selectiva lo mejor de cada pueblo en cuanto a la conservación, fortalecimiento, el transcurrir y la transmisión de la vida. Cuando se habla de vida, el currículum escolar de todos los niveles debe estudiar críticamente el concepto, su significado, su práctica y su conservación en el marco de la claridad que de la vida corresponde a las personas, plantas, animales y cosmos. La vida debe ser la base e indicador en las dimensiones política, económica y cultural.

1.3 Educar con la vida de la tierra

Con argumentos y acciones en contra de la naturaleza, la humanidad ha tenido avances en el progreso sin reparar en los daños ocasionados. Según Gallegos, “es en la destrucción de los recursos naturales del planeta en donde queda en evidencia que la ciencia mecanicista es en sí misma depredadora del medio ambiente; sus valores, fines y métodos tienden a destruir ecosistemas” (2818, p.133). La continuidad de este pensamiento y práctica, complicará las condiciones de vida en la tierra debido al impacto que provoca la actuación humana que trata a la tierra sin límites en el uso.

De Sousa, al interpretar a los pensadores de hace siglos concluye que “la naturaleza es tan sólo extensión y movimiento, es pasiva, eterna y reversible, mecanismo cuyos elementos se pueden desmontar y después relacionar bajo la forma de leyes, sin otra cualidad o dignidad que nos impide revelar sus misterios” (2009, p. 23). De la tierra se ha develado cuáles son sus usos, cómo funciona y que las personas no tienen límites para su explotación en beneficio

propio o en aras de algún modelo de desarrollo que poco aprecia la vida. Sigue mencionando De Sousa que la visión reducida a materia acerca de la tierra “al estar fundado en un rigor matemático, es un rigor que cuantifica y que, al cuantificar, lo que hace es descualificar, se trata de un rigor que, al objetivar los fenómenos, los objetualiza y los degrada” (2009, p. 37).

Para el ultraje de la tierra, apoyan otras posturas como “las creencias judeo-cristianas no contienen inhibiciones al control de la naturaleza por el Hombre” (Lander, 2000, p. 5). En este sentido, el hombre es el dueño de la tierra con libertad de dominarla sin límite alguno, mientras para otros pueblos del mundo, la tierra tiene vida y se le debe la generación de alimentos, un clima agradable, suficiente agua para beber y da vida para la fauna y la flora.

Los sistemas educativos nacionales deben democratizar la visión del currículum escolar en su conjunto para informar, analizar y comparar todo lo que se dice acerca de la tierra. La visión plural acerca del planeta fortalece el pensamiento diverso, flexibiliza las actitudes humanas, propicia la autonomía individual y construye proyectos con el pensamiento de todas las personas y pueblos. En este marco democrático, se estudiarán las posiciones y el trato que ha tenido y debería tener el planeta tierra. A estas alturas del tiempo, son muchos los argumentos de nuevos descubrimientos científicos que sostienen que el planeta tierra tiene vida y da vida. Al tener vida, siente, evoluciona y clama, por lo que hay que tratar “a la Tierra como un gran organismo vivo” (Lovelock, 1983, citado en Capra et al, 2007). Interesa una educación escolar consciente, responsable y con visión de futuro para conocer y vivir la “profunda espiritualidad verdaderamente ecológica, que nos lleve a ser responsables y benevolente con todas las formas de vida, amantes de la Madre Tierra y adoradores de la Fuente de todos los seres” (Boff, 2012, p.33). Al devolver la vida a la tierra a través de la educación, se garantiza la sostenibilidad y la sustentabilidad que necesita la vida de todos. La educación escolar debe reconocer el orden y la interdependencia que hace funcionar la vida de la tierra como un componente más de un sistema más grande y complejo. Hay que comprender que “la Tierra ha interactuado favorablemente con la vida.” (Ricardi, 2008, p. 20).

1.4 Conocer con el corazón y la razón

Los resultados de estudios sobre el cerebro han concluido que el ser humano cuenta con medios diversos para identificar y comprender en parte los componentes y funciones de su realidad interna como persona, su comprensión y relación con el contexto inmediato para su desenvolvimiento adecuado. Esta posibilidad de que la persona cuente con mente y cerebro viene de muchos años atrás tal como lo demuestra esta afirmación “*el corazón tiene razones que la razón no conoce*.” (Blais Pascal, s.f, citado en Pena 2004). En este sentido, la vida está llena de emociones y motivaciones para apasionarse por ella y por vivirla.

La educación escolar debe apoyar el fortalecimiento y uso, tanto de la razón como de las emociones, para reaccionar de manera equilibrada ante hechos de la realidad cotidiana. Es de planificar y disfrutar “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.” (Bisquerra, 2000, citado en Mireya Vivas, 2003). En otras palabras, mente y corazón deben tener uso de manera equilibrada en la educación escolar y familiar.

Hay que reconocer el significado de las actuaciones humanas, el sentido y la importancia de la vida cuando se sostiene que “tenemos dos mentes. Una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental” (Goleman, 1995, p. 19). La racionalidad aprueba o desaprueba con base a criterios que la tradición cultural establece para la producción de conocimientos. En tanto que la inclinación que tomen las personas de estar motivadas y felices por la vida, admiradas por lo que está en su alrededor, apasionadas por descubrir, inspiradas por las expresiones del entorno, es el uso de las emociones. En muchos casos, las decisiones atienden solamente a la razón y entonces sus efectos terminan lastimando la conciencia, el ánimo, la disponibilidad y la participación de la persona.

Poetas, escritores y artistas que trabajan con la imaginación, sentimientos y emociones captan la importancia de interpretar la realidad y sus profundidades haciendo uso del corazón al afirmar que “sólo se puede ver correctamente con el corazón; lo esencial permanece invisible para el ojo” (De Saint-Exupéry, s.f

citado en Goleman, 1995). Cabe mencionar que los portadores actuales de la cultura maya, en diálogos de alto nivel temático acuden al corazón cuando el contenido del discurso tiene relación con alegrías, tristezas y profundidades de la existencia humana.

Cuando se refiere a la educación como el proceso de aprender a vivir, este aprendizaje se da en un contexto donde están los actores y otros seres vivos cuya presencia merece la estimación, el afecto y admiración por parte de la persona y por lo mismo, es necesario que la educación en todos los ámbitos debe seguir con el fortalecimiento y uso de “la compasión, la misericordia, el cariño, el afecto, la delicadeza, la amistad, la afectuosidad, la amorosidad” (Cussiánovich, 2007. p. 47). Estos son algunos conceptos que propician vida y fomentan la comprensión y el diálogo en el ambiente familiar, entre grupos y entre pueblos. Es parte de la educación para la ternura que debe propiciar el análisis de la sustitución de la violencia por la paz, el rechazo por el reconocimiento, la imposición por el diálogo, el odio por el afecto, el materialismo por la vida y la consciencia.

1.5 Pluralidad epistemológica para la libertad y la convivencia

Muchas veces se sostiene que todo está perfecto, que el estado injusto de las sociedades debe continuar como hoy está, que la economía debe propiciar la riqueza de algunos y que las mayorías continúen con dificultades por convenir al orden establecido. Hay criterios de hacer ciencia que facilitan este estancamiento, por ejemplo, se afirma claramente que “a escala global, la ciencia se encuentra subordinada al poder político, económico y militar. Escudándose en la neutralidad y pureza de la investigación científica” (Kozulj, 2017, p.46). En países desarrollados o pobres, se identifica con cierta facilidad que varias investigaciones sesgan sus resultados a favor del quien paga el costo de la ejecución o simplemente obedece los dictados del patrono que puede ser el sector privado o el sector público. Así se tiene que temas económicos, políticos y culturales atienden intereses de sectores y dejan a los desposeídos fuera del alcance de los hallazgos.

Muchas son las afirmaciones que hacen ver la vinculación de las exploraciones que generan conocimientos con los que controlan algún tipo de dominio político o económico y por eso se asevera que “el poder, sea estatal o privado, sigue siendo quien, en buena parte, financia la investigación científica” (Marticorena, 2013, p. 28).

En los sistemas educativos nacionales, el conocimiento y su aplicación generalmente tienen el carácter de imposición a los destinatarios quienes no tienen oportunidad de reclamar lo inoperante que son varios contenidos curriculares para la solución de problemas de la cotidianidad y en este sentido Freire considera a “la tarea educativa como instrumento de dominación ideológica”. (citado en Azmitia, 2020). El caso de los sistemas educativos de América Latina, generalmente aplican los conocimientos procedentes de Europa y limitan el análisis y el uso de conocimientos de los pueblos originarios y de otros actores. Reformas educativas van y vienen y las transformaciones democráticas deseadas no asoman debido a la negativa del sector dominante y sus operadores en la estructura estatal para que nada cambie. Por esto se afirma que “en esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, “la educación como práctica de la libertad” postula necesariamente una “pedagogía del oprimido” (Freire, 1998, p. 3). Esto se comprueba especialmente en países con población multiétnica con sistemas educativos monoculturales.

Resultados de investigaciones y propuestas, justifican la necesidad de democratizar el conocimiento, flexibilizar el currículo para dar paso a otras visiones de vida e interpretación de la realidad, propiciar el diálogo entre conocimientos en contextos de diversidad étnica y volver más democrática la producción del conocimiento. Esta apertura “implica reconocer la validez de otras epistemologías, de las epistemologías indígenas y dialogar y aprender de ellas” (Azmitia, 2020, p. 36). El dar paso al estudio y análisis crítico de otras epistemologías y de otros conocimientos, posibilita comprender otras formas de tratamiento y conservación de la vida humana, del ambiente y del quehacer educativo que se transforma en todos los niveles.

La interpretación de la vida humana y de los elementos del entorno cuentan con variedad de puntos de vista, puesto que cada vez que la ciencia presenta sus hallazgos generalmente da un paso que agrega datos e información importante.

En la medida que se democratice el quehacer científico también se “pueden aprovechar de la mejor manera los conocimientos de valor universal producidos históricamente, incluyendo los científicos y tecnológicos, pero también los conocimientos tradicionales, que en todos los continentes constituyen una enorme riqueza” (Olivé. 2006, p. 20). Es necesario valorar los aportes científicos producidos en distintas ramas del conocimiento científico y la valoración de los conocimientos que utilizan los pueblos originarios en varias partes del mundo. La pluralidad epistemológica también propicia la educación política y el bien común al facilitar conocimientos, sistemas de valores, modelos de vida de los pueblos, sistemas económicos, modelos de desarrollo y el diálogo entre pueblos y Estados.

CONCLUSIÓN

Este ensayo concluye que los conceptos clave que han inspirado la educación tales como la objetividad, el análisis, la razón, entre otros, han facilitado las bases y los argumentos que sostienen a los actuales sistemas educativos nacionales y la oferta curricular que ofrecen para todos los niveles educativos. Los resultados en los aprendizajes y en el desarrollo humano están a la vista y por lo mismo, es necesario asumir la vida, la consciencia, la complejidad, la integralidad de la persona y de los fenómenos en general, las emociones y otras formas de generar conocimiento con la visión de otros pueblos y civilizaciones que democratizen y puntualicen la educación para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana Mendoza, C. (2014). Biodidáctica universitaria. Un mundo llamado aula. Un aula llamada mundo. S.e
- Azmítia, O. (2020). Repensando la educación desde la crisis. Editor Oscar G. Azmítia.
- Boff, L. (2012). Sobre la espiritualidad. ¿Es el universo autoconsciente y espiritual? Cultura de paz. Managua, Nicaragua • Año XVIII • N° 58 • Septiembre – Diciembre, 2012.
- Capra, F. Bohm, D. Davies, P. Lovelock, J. Sheldrake R. Dossey, L. y otros. (2007). El espíritu de la ciencia. Editorial Kairos, España.

- Colle, R. (2016). La ciencia y el espíritu. Chile.
- Cussiánovich, A. (2007). Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Editorial Diskcopy, Perú.
- Gallegos N. R. (2018). Educación holista. Pedagogía de Amor Universal. México. Edit. Fundación Ramón Gallegos. España.
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. España. Editorial Kairos.
- Huergo, J. A. (2014). La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares. CLACSO. Argentina.
- Kozulj, R. (2013). Ciencia, poder y globalización. En Revista Voces Plan Fénix, año 4, número 24. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Lander, E. ((2000) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO. Buenos Aires.
- Marticorena, J. O. (2013). Ciencia y poder: una relación compleja. En Revista Voces Plan Fénix, año 4, número 24. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Morín, E. (2015). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Núñez Bustillos, J.C (2006). Ciencia y ética. Entre el por qué y el para qué. México, edit Publicaciones Iteso.
- Olivé, L. De Sousa, B., Salazar, C., Antezana, L., Navia, W. et al (2009). Pluralismo epistemológico. Editorial Muela del Diablo. Bolivia.
- Pena González, M.A y Castillo Caballero D. (editores) (2004). Las razones del corazón. Ediciones Naturaleza y Gracia. España.

Cómo citar este artículo:

Crisóstomo, L. (2020). El conocimiento y la educación para la vida. *Revista de Investigación Proyección Científica*, 2(1), 141-153. <https://doi.org/10.56785/ripic.v2i1.49>



Copyright © 2020 Luis Javier Crisóstomo. Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0. Usted es libre para compartir y adaptar el documento para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia