



Reseña

Educación como transformación interior: una lectura filosófica de *Education and the Significance of Life* de J. Krishnamurti

Raúl García Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México (raulgh17@gmail.com)



<https://orcid.org/0009-0005-6061-3313>

Recibido: 01/08/2025 / Aceptado: 01/10/2025 / Publicado: 15/11/2025

Para citar esta reseña:

García, R. (2025). Educación como transformación interior: una lectura filosófica de *Education and the Significance of Life* de J. Krishnamurti. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 12(24), 260-269. <https://doi.org/10.63314/HDXZ3949>

Resumen

Esta reseña explora la relevancia filosófica de la obra *Education and the Significance of Life* (*La educación y el significado de la vida*) (1953) del pensador indio Jiddu Krishnamurti. Se argumenta que, a pesar de no seguir una estructura académica convencional, el libro ofrece una crítica radical a la educación tradicional y propone un enfoque transformador centrado en la autocomprensión, la libertad interior y el desarrollo de una inteligencia holística. La reseña analiza cómo las ideas de Krishnamurti dialogan con debates contemporáneos en la filosofía de la educación, especialmente en un contexto de creciente tecnocratización y crisis de sentido, posicionándolo como un filósofo clave para repensar el propósito fundamental de la educación.

Palabras clave: educación holística, libertad interior, filosofía de la educación, conciencia, pedagogía crítica

Educação como transformação Interior: uma leitura filosófica de *Education and the Significance of Life* de J. Krishnamurti

Resumo

Esta resenha explora a relevância filosófica da obra *Education and the Significance of Life* (1953), do pensador indiano Jiddu Krishnamurti. Argumenta que, apesar de não seguir uma estrutura acadêmica convencional, o livro oferece uma crítica radical à educação tradicional e propõe uma abordagem transformadora centrada na autoconsciência, na liberdade interior e no desenvolvimento de uma inteligência holística. A resenha analisa como as ideias de Krishnamurti dialogam com debates contemporâneos na filosofia da educação, especialmente em um contexto de crescente tecnocratização e crise de sentido, posicionando-o como um filósofo-chave para repensar



Palavras-chave: educação holística, liberdade interior, filosofia da educação, consciência, pedagogia crítica

Education as Inner Transformation: A Philosophical Reading of *Education and the Significance of Life* by J. Krishnamurti

Abstract

This review explores the philosophical relevance of *Education and the Significance of Life* (1953) by the Indian thinker Jiddu Krishnamurti. It argues that, despite not following a conventional academic structure, the book offers a radical critique of traditional education and proposes a transformative approach centered on self-understanding, inner freedom, and the development of holistic intelligence. The review analyzes how Krishnamurti's ideas engage with contemporary debates in the philosophy of education, especially in a context of increasing technocratization and a crisis of meaning, positioning him as a key philosopher to rethink the fundamental purpose of education.

Keywords: holistic education, inner freedom, philosophy of education, consciousness, critical pedagogy

Introducción

Jiddu Krishnamurti (1895-1986) fue un pensador y orador de renombre mundial, cuya obra trascendió las fronteras de la espiritualidad para adentrarse profundamente en la reflexión sobre la condición humana, la sociedad y, de manera comprometida, la educación. A lo largo de su vida, Krishnamurti construyó una resistencia sui géneris hacia las estructuras de pensamiento convencionales, al abogar por una liberación de la mente de todo condicionamiento. En este contexto, su obra *Education and the Significance of Life* (*La educación y el significado de la vida*, en adelante *ESL*), publicada en 1953, emerge como un texto fundamental que, a pesar de su lenguaje directo y aforístico, constituye una profunda indagación filosófica sobre el verdadero propósito de educar en el más amplio sentido de este ejercicio.

Dicho libro, lejos de ser un manual pedagógico o un tratado académico en el tenor estricto, es una invitación a cuestionar de modo concienzudo los cimientos del sistema educativo occidental (Luna, 2015). Krishnamurti argumenta que la educación actual, al enfatizar la adquisición de conocimientos y la eficiencia técnica, fomenta la conformidad y la mediocridad, y esto impide el desarrollo de una comprensión integrada de la vida (Krishnamurti, 2008, pp. 13-14). Tal como se expone en el primer capítulo, la educación convencional nos “hace extremadamente difícil el pensamiento independiente” (p. 9) y nos

“ha hecho temer ser diferentes del prójimo” (p. 10), lo que conduce a una vida “superficial y vacía” si el único propósito es “lograr distinción” o “tener mayor dominio sobre los demás” (p. 11).

La relevancia de *ESL* persiste y podría ensancharse en la actualidad, en un momento en que la sociedad está entreverada por desafíos complejos, como la integración en una era donde la voz cantante se instala en el discurso técnico-científico y la crisis de sentido en términos existenciales. En consecuencia, es necesario asirnos a nuevos derroteros hacia la construcción de una educación que prepare a los individuos para un mundo en constante cambio. Esta reseña se propone ir más allá de una mera síntesis del contenido del libro; ofrecerá una lectura crítica y filosófica de las ideas de Krishnamurti, y explorará su solidez, sus implicaciones y su capacidad para dialogar con los debates contemporáneos en la filosofía de la educación, posicionando su pensamiento como una voz relevante para reformular el significado profundo de la vida y el papel de la educación en su descubrimiento.

Síntesis de las ideas principales del libro

En *ESL*, J. Krishnamurti nos ofrece una visión diametralmente opuesta de la educación tradicional, concibiéndola no como un mero proceso de acumulación de conocimientos —educación bancaria— o preparación para una profesión —educación por competencias—, más bien como el camino idóneo para que el individuo descubra el significado profundo de la vida en su totalidad, tal como él mismo plantea:

“Though there is a higher and wider significance to life, of what value is our education if we never discover it?” (Aunque hay un significado más alto y amplio de la vida, ¿de qué valor es nuestra educación si nunca lo descubrimos? Traducción propia, p. 11)

Para Krishnamurti, el propósito último de la educación, por tanto, es fomentar seres humanos integrados y verdaderamente inteligentes, capaces de enfrentar la existencia sin miedo y sin las divisiones que generan conflicto (p. 23). En paralelo, también nos dirá que el propósito primordial de la educación consiste en posibilitar que el educando comprenda la raíz del sufrimiento que nace del yo condicionado, y desde esa comprensión profunda, pueda florecer en libertad, amor y bondad (pp. 27-29).

La obra se ubica en una contundente crítica a la educación tradicional y a la sociedad que la sustenta. Krishnamurti argumenta que el sistema educativo convencional, al priorizar la seguridad, la búsqueda de éxito y la eficiencia técnica, fomenta la conformidad y la

mediocridad (pp. 9, 42-44). Se nos enseña a “encajar en un patrón” y a “temer ser diferentes del prójimo” (pp. 11-14), lo que sofoca la espontaneidad, engendra miedo y bloquea la comprensión inteligente de la vida. Esta educación, enfocada en lo “personal” y “accidental” (nacionalismo, clase, prejuicios) (p. 12), fragmenta al individuo y perpetúa un ciclo de explotación y conflicto, como se evidencia en las guerras y la miseria global (p. 13). La obsesión por la técnica sin una comprensión integral de la vida solo produce “ruthlessness” (crueldad) y destrucción, transformando a los especialistas en “monstruos” si carecen de amor (pp. 13, 19).

Frente a esta crítica, Krishnamurti propone una educación fundamentada en la autocomprensión y la libertad interior. La verdadera educación, en este sentido, es el “entendimiento de uno mismo”, la conciencia del “proceso psicológico total” que somos (p. 34), lo cual de modo implícito nos remite a ciertos argumentos medulares de la psicología humanista (Rogers, Maslow) (Mercado, 2022), de la fenomenología existencial (Husserl, Merleau-Ponty) y también a la psicología Gestalt (Mourikis, 2023), que enfatiza la percepción y experiencia como una totalidad integrada.

Esta autoconciencia entendida como la capacidad de vernos como una totalidad y no desde la fragmentación, es tanto el punto de partida como de llegada; es lo que posibilita una “revuelta inteligente” (p. 11), consolidándose ello en una transformación profunda, ya no en una mera reacción circunstancial.

Para profundizar en esta propuesta, Krishnamurti introduce una distinción central entre intelecto e inteligencia. El intelecto, cultivado por la educación tradicional tecnocrática, es la capacidad de acumular información y ser eficiente, pero sin integrar el cuerpo emocional del individuo, lo cual lleva a una mente fragmentada. La inteligencia, en cambio, es la “capacidad de percibir lo esencial, lo que es” (p. 14), y surge de la integración de la razón y el amor (mente y corazón), libre de miedo y de la búsqueda de seguridad. Solo una mente inteligente puede liberarse del condicionamiento, de las ideologías, de la autoridad y de la tradición, que son vistas como obstáculos para la verdadera comprensión y la creatividad (pp. 18, 23).

En coherencia con ello, para el desarrollo del autoconocimiento y la inteligencia, la libertad es un requisito previo, no una culminación. Esta libertad, dice Krishnamurti, implica no conformarse a ideales o sistemas preconcebidos, ya que estos impiden la comprensión del presente y la vivencia plena (pp. 56-60). Interpretando esto, la disciplina sustentada en el miedo, la recompensa o el castigo —es decir, de corte conductista— no hace sino fortalecer el ego y fomentar la sumisión. En contraste, la verdadera virtud —más cercanos al constructivismo o a pedagogías alternativas basadas en una educación holística como Montessori, Waldorf o Summerhill— emerge de la inteligencia y el amor (McCray, 2020).

A la luz de estas ideas, Krishnamurti asevera que el rol del educador es fundamental: debe estar libre de sus propios condicionamientos, miedos y ambiciones, y dedicarse a ayudar al estudiante a comprenderse a sí mismo, en lugar de imponerle un patrón (pp. 86, 108-109). Las escuelas deben ser entornos basados en el amor y la atención individual, donde se

fomente la curiosidad, el cuestionamiento y una relación de respeto mutuo, sin la tiranía de la autoridad o los métodos rígidos (pp. 40, 58-60).

Krishnamurti extiende también su filosofía a la religión, al afirmar que la verdadera espiritualidad no reside en dogmas o rituales organizados, sino en la búsqueda de la verdad a través del autoconocimiento y la libertad (pp. 38-39). Solo cuando el yo y sus conflictos se trascienden, puede surgir la creación y la realidad. En última instancia, la transformación social y la paz mundial solo son posibles a través de una “revolución interna” en cada individuo, cultivada por una educación que despierte la inteligencia integrada y la comprensión de la vida como un todo unificado (pp. 53-54).

Análisis filosófico y educativo

La propuesta educativa de Krishnamurti en ESL se asienta sobre una concepción del ser humano que, si bien no se adscribe explícitamente a una escuela filosófica occidental, comparte resonancias con corrientes como el existencialismo y la fenomenología. Para Krishnamurti, el individuo no es una entidad fija o predeterminada, más bien lo concibe como un “proceso total” en constante devenir, profundamente condicionado por el entorno, la tradición, el miedo y la búsqueda de seguridad (p. 11). La esencia de su pensamiento radica en la necesidad de que el ser humano despierte a su propia conciencia, a la totalidad de sus pensamientos y sentimientos, para liberarse de este condicionamiento. Esta “autoconciencia” no es un ejercicio intelectual; al contrario, se enraiza en una experiencia directa y existencial que permite al individuo trascender el yo fragmentado y conflictivo, hacia un estado de “inteligencia integrada” y libertad (pp. 11-15). La concepción de Krishnamurti es, por tanto, un llamado a la transformación ontológica del individuo, donde la educación es el catalizador de esta metamorfosis.

Su crítica a la modernidad educativa es incisiva y premonitoria, en sintonía con las advertencias de Nietzsche en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, de Horkheimer y Adorno en *Dialéctica de la Ilustración*, o incluso con *Bajo las ruedas* de Hermann Hesse, al denunciar la objetificación del sujeto y la pérdida de sentido —en el sentido que le da Viktor Frankl— provocadas por un sistema educativo alienante. Krishnamurti señala que la educación contemporánea ha priorizado la eficiencia técnica, la adquisición de conocimientos y la preparación para el éxito profesional, desatendiendo así el desarrollo integral del ser humano. Esta fragmentación, al separar el intelecto del sentimiento, produce individuos “mecánicamente eficientes, pero no inteligentes”, que perpetúan un mundo de competencia, miedo y conflicto (p. 14). La educación, en lugar de liberar, se convierte en un instrumento de conformidad y condicionamiento, lo cual genera mentes “astutas” que evaden los problemas humanos fundamentales (p. 14). Esta crítica es un eco de las preocupaciones de otros pensadores que, desde diversas perspectivas, han cuestionado los modelos educativos dominantes.

Al comparar la filosofía de Krishnamurti con otros autores clave en la historia de la pedagogía, se descubren tanto puntos de convergencia como divergencias fundamentales. Veamos más de cerca esto. Con Pestalozzi (siglo XIX), comparte la visión de una educación que integre el intelecto (la cabeza), la ética y las emociones (el corazón), y la capacidad de actuar y transformar el mundo (la mano), así como la importancia de la experiencia directa y la naturaleza en el aprendizaje, como lo ejemplifica el autor suizo en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Sin embargo, Krishnamurti va más allá, al rechazar cualquier “método” o “sistema” como intrínsecamente limitante (p. 111), algo que Pestalozzi, aunque innovador en aquel tiempo, aún empleaba en su práctica.

La relación con la Escuela Nueva es particularmente relevante. León Tolstói, considerado un precursor de este movimiento con su escuela Yásnaia Poliana, abogó por una educación libre de coerción y por la autonomía del estudiante (Tolstói, 2017), ideas que resuenan fuertemente con la insistencia de Krishnamurti en la libertad y la ausencia de autoridad. Pensadores como Montessori, Freinet y Decroly (principios del siglo XX) compartían el enfoque centrado en el niño, el aprendizaje activo y el rechazo a la memorización (Montessori, 2004, 2014; Peyronie et al., 2001; Wagnon, 2018). Sin embargo, mientras estos pedagogos desarrollaron métodos y materiales específicos para facilitar el aprendizaje autónomo, Krishnamurti es radicalmente escéptico ante cualquier método, incluso los bien intencionados, porque considera que todo sistema, por definición, condiciona la mente y obstaculiza la verdadera inteligencia. Para él, la “inteligencia del educador es mucho más importante que su conocimiento de un nuevo método de educación” (p. 25).

La comparación más directa y profunda se establece con A.S. Neill y su escuela Summerhill. Neill, al igual que Krishnamurti, defendió una libertad casi absoluta para los estudiantes, la abolición de la disciplina coercitiva y la confianza en la capacidad intrínseca del niño para autodirigirse (Gadotti, 2008; Neill, 1980; Neill & Torner, 2023). Ambos comparten la convicción de que la libertad es el punto de partida, no el resultado, de una educación significativa. Sin embargo, mientras Neill se centró en la práctica de una escuela democrática, Krishnamurti profundiza en las implicaciones psicológicas y filosóficas de la libertad interior, la no-conformidad y la trascendencia del ego.

En un diálogo más amplio, las ideas de Krishnamurti conectan con Rousseau en la defensa de la naturaleza intrínseca del niño y la crítica a la corrupción social (Chateau, 2003; Gadotti, 2008). Con John Dewey, comparte la importancia de la experiencia y la educación como proceso vital (Camas-Garrido, 2071; Gadotti, 2008), aunque Krishnamurti es más radical en su rechazo a cualquier forma de “fin” o “ideal” en la educación (pp. 26-27). Su crítica a la educación bancaria y la reproducción de la opresión (pp. 14, 17, 64, 71, 98) resuena con Freire y su pedagogía liberadora (Bandera, 1981), si bien Krishnamurti se enfoca más en la liberación interna del individuo que en la acción política colectiva. Con Ivan Illich, comparte la desconfianza en las instituciones formalizadas (p. 71) y la idea de que la educación puede ser *desescolarizada* en su sentido más profundo (Gadotti, 2008). Finalmente, su énfasis en la autoconciencia y la inteligencia integral puede dialogar con pensadores contemporáneos como Martha Nussbaum (respecto a la educación para la ciudadanía global y las emociones) y Gert Biesta (en la necesidad de *interrupción* y la

subjetivación en la educación), aunque Krishnamurti siempre prioriza la transformación interna sobre cualquier marco conceptual preestablecido.

La viabilidad de la propuesta de Krishnamurti en contextos escolares reales es un punto de debate. Si bien sus propias escuelas (como las de Rishi Valley o Brockwood Park) han demostrado que es posible crear entornos educativos basados en sus principios, estas son instituciones pequeñas y altamente especializadas (Lutyens, 1993; Thapan, 2018). Implementar su filosofía a gran escala en sistemas educativos masivos presenta retos monumentales, dada su radicalidad en el rechazo a la autoridad, los métodos y la búsqueda de resultados utilitarios y cuantificables. Su propuesta podría considerarse una “utopía” pedagógica en el sentido de un ideal al que aspirar, más que un modelo replicable sin una transformación fundamental de la conciencia colectiva (p. 23). En tal sentido, replicar su enfoque de forma masiva resulta problemático, pues el *establishment* educativo actual, salvo contadas excepciones, aún no permite filosofías centradas en que el educando piense y se desarrolle de forma integral dentro de los marcos de la pedagogía crítica; por ello, en parte, modelos como el Waldorf o el Montessori tampoco han logrado establecerse de manera preponderante en los sistemas escolares a nivel global.

Sin embargo, el texto de Krishnamurti trasciende lo meramente espiritual o moralista para plantear un modelo de subjetivación alternativo. No solo critica el *qué* o el *cómo* de la educación, sino el *quién* se está formando: un ser humano fragmentado por el miedo, la ambición y la conformidad (p. 84). Su propuesta es la de un individuo que, a través de la autoconciencia, se libera de estas ataduras psicológicas para vivir una vida de “inteligencia”, “amor” y “creatividad” genuina (pp. 111-116). Es un llamado a la integridad del ser, donde la acción externa es un reflejo de la transformación interna (p. 102).

Los aciertos de su pensamiento radican en su profunda crítica a la educación fragmentada y su énfasis en la autoconciencia como clave para la paz individual y global, de tal suerte que subraya continuamente la necesidad de que esta transformación personal se traduzca en acciones colectivas orientadas a la paz (pp. 13-16, 51). Empero, debemos subrayar que no es menor que este llamado haya sido formulado en la década de 1950, en un mundo aún marcado por el reciente trauma de la Segunda Guerra Mundial y bajo la amenaza latente de una nueva catástrofe atómica en plena Guerra Fría.

Ahora bien, su visión de la inteligencia como una capacidad integral, más allá de la mera acumulación de datos, es particularmente relevante en la era de la información actual. No obstante, una de las limitaciones de Krishnamurti es su escasa atención a lo político o a lo social en términos estructurales. Aunque reconoce que la sociedad es un reflejo del individuo, su foco está casi exclusivamente en la transformación interna, sin ofrecer herramientas concretas para abordar las complejidades de las estructuras de poder, la desigualdad económica o las injusticias sistémicas, más allá de la idea de que una masa crítica de individuos transformados cambiaría el mundo. Por tanto, su énfasis en la responsabilidad individual, aunque poderoso, tiende a minimizar la influencia de los sistemas opresivos.

Discusión sobre la vigencia actual

La filosofía educativa de Krishnamurti, aunque formulada a mediados del siglo XX, resuena con una sorprendente actualidad frente a los retos contemporáneos. En un mundo caracterizado por la crisis de sentido (Bauman et al., 2015), donde la educación suele reducirse a la preparación para el mercado laboral (Giroux, 2020), su llamado a descubrir el significado integral de la vida y a ir más allá de la mera eficiencia técnica es más urgente que nunca. La tecnocratización creciente y la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación hacen que su distinción entre intelecto y verdadera inteligencia sea trascendente, a saber: la IA puede procesar información y simular el intelecto, pero la sabiduría, la autoconciencia y la capacidad de percibir “lo esencial” que Krishnamurti valora (pp. 33, 65), siguen siendo dominios intrínsecamente humanos (Innerarity, 2025).

Además, en un contexto de creciente preocupación por la salud mental en jóvenes (Cuenca Robles et al., 2020; OMS, 2024; Pereira-Sánchez, 2024; Racine et al., 2021), su acento en la liberación del miedo, la ansiedad y el condicionamiento psicológico ofrece una perspectiva profunda y relevante. La educación, para Krishnamurti, debe ser un espacio de libertad donde el individuo aprenda a comprender sus propios conflictos internos, en lugar de reprimirlos o evadirlos (pp. 33-34). Su visión de una mente “infinitamente flexible” (p. 15) y libre de patrones de pensamiento preestablecidos es una respuesta directa a la rigidez y la presión que a menudo experimentan los estudiantes.

Resulta pertinente señalar que, aunque no abordó explícitamente la crisis ecológica global o la sexta extinción de especies —temas que aún no eran relevantes en la agenda pública en su época—, su afirmación de que “la más alta función de la educación es formar un individuo integrado, capaz de enfrentar la vida como un todo” (p. 24) y su crítica a la enseñanza basada en sistemas de pensamiento o disciplinas fragmentadas, tiene profundas implicaciones éticas y ecológicas. Esta perspectiva filosófica —según la cual una mente no fragmentada por el ego y la ambición, que percibe la interconexión de todo lo existente, es inherentemente más propensa a la compasión y a una relación armónica con el entorno— puede vincularse con ciertas ideas de algunos pensadores contemporáneos como Capra (1997) y Haraway (2020).

Pues bien, en el diálogo con la filosofía contemporánea de la educación, Krishnamurti se consolida en repensar las bases mismas de lo que significa educar de manera *consciente* (Daganzo, 2023). Su radical escepticismo hacia los sistemas y la autoridad lo sitúa en una posición crítica frente a cualquier intento de estandarización o de imposición de modelos educativos. Su obra invita a la filosofía de la educación a ir más allá del análisis de políticas o métodos, para indagar en la transformación fundamental de la conciencia humana como condición indispensable para una sociedad pacífica e inteligente.

Conclusión

En definitiva, la lectura crítica de *Education and the Significance of Life* de J. Krishnamurti se constituye como una propuesta relevante, además de necesaria, para quienes pretendan asumirse en una profunda transformación educativa, tanto individual como colectiva. Aunque no se enmarque en la academia tradicional, su valor filosófico es innegable, pues ofrece un enfoque diametralmente opuesto al paradigma tecnocrático dominante. En este punto se instala su importancia para una relectura y su inclusión en los contenidos curriculares de los programas de educación superior.

Las nuevas generaciones, como la Generación Beta (nacida a partir de 2025), inmersas en la inteligencia artificial y la automatización (Caballero & Fengler, 2025), necesitan consolidarse en una educación que les brinde paz interior y una visión crítica de la vida en su totalidad. Solo así, a la luz de esta posible transformación de mentalidad por medio de la educación, promovido esto desde las edades tempranas (Pérez, 2017), podrán construirse como la base de una humanidad distinta a la actual. Al cultivar la autoconciencia y la libertad del condicionamiento, podrán trascender los conflictos y la fragmentación que han caracterizado a las generaciones previas, fomentando así una cooperación genuina y una relación armónica con el mundo.

Se sugiere, por tanto, abordar con cierta prioridad a Krishnamurti como un filósofo de la educación cuyas ideas ofrecen una guía esencial para la transformación humana y social. Ultimando, a manera de complemento, recomiendo también *Sobre la educación* (2009), donde el autor indio profundiza en sus diálogos con docentes y estudiantes sobre el papel transformador de la educación.

Referencias

- Bandera, A. (1981). *Paulo Freire. Un Pedagogo*. Universidad Católica Andrés.
- Bauman, Zygmunt., Rosenberg, Mirta., & Arrambide, Jaime. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Caballero, J., & Fengler, M. (2025). *4 cosas que debes saber sobre la Generación Beta – y cómo afectará a la economía global*. Crecimiento Económico. <https://es.weforum.org/stories/2025/02/4-cosas-que-debes-saber-sobre-la-generacion-beta-y-como-podrian-afectar-a-la-economia-global/>
- Camas-Garrido, L. (2071). Cultivando la democracia a través del juego infantil: una aproximación desde el pragmatismo norteamericano de Addams, Dewey y Mead. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 377–394.
- Capra, F. (1997). *The web of life: a new scientific understanding of living systems*. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Chateau, J. (2003). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica.

- Daganzo, T. (2023). Enseñamos lo que somos: Hacia una educación conciente. *Revista Boletín Redipe*, 12(7), 22–35. <https://doi.org/10.36260/RBR.V12I7.1981>
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2020). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Luna, D. (2015). La ineludible revolución de la mente: reflexiones sobre educación a partir de «el arte de vivir» de Jiddu Krishnamurti. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 71–89. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152727189>
- Innerarity, D. (2025). *Una teoría crítica de la inteligencia artificial*. Galaxia Gutenberg.
- Krishnamurti, J. (2008). *Education and the significance of life* (1ª ed.). HarperOne.
- Krishnamurti, J. (2009). *Sobre la educación*. Editorial Kairós.
- Cuenca Robles, N. E., Robladillo Bravo, L. M., Meneses La Riva, M. E., & Suyo Vega, J. A. (2020). Salud mental en adolescentes universitarios Latinoamericanos: Revisión sistemática. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 689–705. www.revistaavft.com
- Lutyens, M. (1993). *Vida y muerte de Krishnamurti*. Editorial Kier.
- McCray, C. (2020). Multifaceted strategies for social-emotional learning and whole learner education. *Multifaceted Strategies for Social-Emotional Learning and Whole Learner Education*, 1–309. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4906-3>
- Mercado, J. (2022). *Abraham Maslow y Carl Rogers: psicólogos de la libertad*.
- Montessori, M. (2004). *El Metodo de la Pedagogía Científica*. Biblioteca Nueva.
- Mourikis, N. (2023). *On an Ego without “Ego”-The Psychology of Krishnamurti*. 22.
- Neill, A. (1980). *Hablando sobre Summerhill*. Editores Mexicanos Unidos.
- Neill, A. Sutherland., & Torner, F. M. (2023). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- OMS. (2024). *La salud mental de los adolescentes*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pereira-Sánchez, V. (2024). Salud mental global infantil y adolescente en el siglo XXI: Crisis y resurgimiento. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 41(4), 1–8. <https://doi.org/10.31766/REVPSIJ.V41N4A1>
- Pérez, R. (2017). *Análisis de la propuesta de Jiddu Krishnamurti para su posible aplicación en educación infantil*. Universidad de Valladolid.
- Peyronie, Henry., Rorive, J., & Vinós, Ricardo. (2001). *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1142–1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
- Thapan, M. (2018). *J. Krishnamurti and educational practice: social and moral vision for inclusive education*. Oxford University Press.
- Tolstoi, L. (2017). *Escritos pedagógicos: Lev Tolstói y la escuela de Yásnaia Poliana*. La Llave.
- Wagnon, S. (2018). *Las pedagogías alternativas*. Plataforma.

Raúl García Hernández

Pedagogo, sociólogo y maestrante en Bioética (UNAM), se especializa en pedagogía animal crítica y justicia interespecie en educación formal. Desarrolla propuestas educativas orientadas al reconocimiento de los animales como sujetos de consideración moral. Ha participado en proyectos de investigación y activismo por los derechos animales, y presentado ponencias sobre educación postantropocéntrica y bioética en congresos nacionales e internacionales.