

DECOLONIZAR EL SABER: UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD

Camilo Andrés Miranda Echeverry⁵⁹¹

Universidad del Valle. Cali, Colombia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6630-6745>

La universidad puede considerarse como un gene social

Atcon, R. en Arcila, 1970

Santiago Castro-Gómez⁵⁹² publicó dentro del libro editado por él y Ramón Grosfoguel, un capítulo que retoma la investigación de Edgardo Lander sobre el vínculo entre la universidad latinoamericana y

⁵⁹¹ Magister en Filosofía de la Universidad de Chile (2013) “aprobado con distinción máxima”. Profesional en Filosofía de la Universidad del Valle (2009). Con experiencia en docencia básica, media y superior, redacción de textos y traducción. Énfasis de pregrado en Epistemología. Énfasis de Posgrado en Filosofía contemporánea y Filosofía latinoamericana. Actualmente es profesor hora cátedra de Filosofía Política en la Universidad Del Valle (febrero 14 de 2014). Campos de interés: Teorías poscoloniales, decolonialidad del saber, educación y filosofía contemporánea.
✉ aristofonos@gmail.com

⁵⁹² Castro-Gómez, Santiago. Decolonizar la Universidad. La Hybris del Punto Cero y el Diálogo entre Saberes. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El Giro Decolonial, Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo Del Hombre Editores, 2007, pp. 79-91.

Cita este capítulo

Miranda Echeverry, C. A. (2020). Decolonizar el saber: un reto para la universidad. En: Obando Cabezas, A. (eds. científico). *Filosofía práctica en Iberoamérica. Comunidad política, justicia social y derechos humanos*. (pp. 489-501). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali; Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica. DOI: <http://dx.doi.org/10.35985/9789585147188.31>



la “colonialidad del saber”. En éste artículo, el filósofo bogotano, profundiza y refuerza la crítica que hace Lander a las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en nuestras universidades, dado que éstas no solo llevan el lastre de las “herencias coloniales” en sus contenidos, sino que además reproducen en la práctica misma *una mirada del mundo* que fortalece la hegemonía cultural, económica y política del “Norte” sobre el “Sur”.

El diagnóstico de Castro-Gómez, empero, no es absolutamente negativo. En su artículo muestra que dentro de algunas universidades a lo largo del mundo se han incorporado nuevos paradigmas de pensamiento que invitan al diálogo entre culturas, a tender puentes que reabren el pensamiento hacia un diálogo con el *pensamiento otro*, como diría Mignolo, y que pueden contribuir a romper “la estructura triangular de la colonialidad: colonialidad del ser, colonialidad del poder y colonialidad del saber”⁵⁹³. En éste punto pone el énfasis de su reflexión en la posibilidad de generar un *diálogo de saberes* entre la ciencia occidental y sus formas “post-occidentales” (término que acuña en un intento por no excluir la flexibilización que se ha producido dentro de los centros de producción del saber Occidental). Si bien, dice, un paradigma como el del pensamiento complejo (impulsado por Edgar Morin) abre la puerta para la transdisciplinaridad, éste carece de la fuerza suficiente para ir más allá del modelo epistémico colonial, desde el que se negó el sustento de los saberes “pre-modernos” o “pre-científicos”. Castro-Gómez va más allá y enfila su propuesta hacia la *transculturación del conocimiento*. En ello consistiría un proceso efectivo de *decolonización del saber*. Cabe advertir que con ello no se llama a una *cruzada contra Occidente*, sino a un “pensamiento integrativo” que buscaría el enlazamiento de la ciencia occidental con otras formas de pensamiento.

El objetivo del presente texto es retomar la reflexión en torno a la relación entre la universidad y la colonialidad del saber. Revisar la posibilidad de decolonizar el saber *desde* las universidades, e invitar a repensar la educación a nivel general; teniendo siempre presente

⁵⁹³ Ibid., p. 79

la incógnita que la pensadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui⁵⁹⁴ instala al denunciar que muchos de los intelectuales universitarios al hablar de decolonización, no hacen más que reproducir las prácticas mercantiles a las que ha sido sometida la universidad desde hace ya algunos decenios (la autora se refiere a prácticas mercantiles dentro de la academia como los puntos por publicación y el afán por hacerse un especialista para entrar al mercado laboral, etc.). Así pone en tela de juicio la idea de que la universidad sea una institución decolonizadora. En este sentido, deviene en (o nunca dejó de ser) un instrumento de “colonialismo interno”⁵⁹⁵.

Intentemos no perder de vista dos escenarios contemporáneos fundamentales para llevar a cabo esta reflexión: 1. La “híper” especialización de los saberes; 2. La tendencia global (en sentido estadístico) a eliminar las horas de filosofía en la educación primaria y secundaria.

1. La especialización y los expertos

Algunos intelectuales afirman que vivimos un momento histórico *poscolonial*, específicamente después de 1978, cuando Edward Said publicó *Orientalismos*. Esto quiere decir, someramente, un periodo caracterizado por el fin de la colonización, y por la apertura cultural y el reconocimiento de la diferencia en las dimensiones éticas y políticas de las ex colonias. Sin embargo, por un lado es cuestionable si verdaderamente se ha acabado la colonización, por otro, no se practica una tal apertura cultural y un tal reconocimiento en el ámbito epistemológico (y cabe dudar seriamente de que se haga en las otras dos dimensiones).

Desde el punto de vista del saber, vivimos más bien en la época de los expertos: para tomar desde las más complejas decisiones hasta

⁵⁹⁴ Cusicanqui, Silvia. Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos Decolonizadores. En: *Modernidad y Pensamiento Descolonizador*. Memoria del Seminario Internacional. La Paz: U. PIEB – IFEA Eds., 2006, p. 3-16.

⁵⁹⁵ Cfr. *Ibíd.*, p. 8

las más cotidianas como comprar alguna acción, un computador, arreglar la plomería, fortalecer nuestro cuerpo e incluso para escribir, siempre hay un experto a la orden. En esta época la dupla saber/poder es evidente, así mismo lo es la *hybris del punto cero*. En este sentido, suscribo a la tesis de Castro-Gómez en torno al modelo epistémico que despliega la modernidad⁵⁹⁶.

La confianza que tenemos en los expertos revela la tendencia *cientifista* que impera en nuestra vida cotidiana y que sugiere que la ciencia es *la única forma legítima de saber*, o al menos la única que da garantías. Pareciera que el principio de “hidalguía y pureza de sangre”, estuviera incrustado en nuestra mentalidad. Se cree que la ciencia es el producto de un quehacer desinteresado y *objetivo*, en especial las ciencias que explican los fenómenos naturales. Una suposición refutable desde variados puntos de vista⁵⁹⁷. Una ilustración de ello es

⁵⁹⁶ La Hybris del Punto Cero hace referencia al paradigma epistémico hegemónico desde el que se separa por un lado al hombre de la naturaleza y ontológicamente al sujeto del objeto. Podemos resumir la Hybris del Punto Cero en tres pilares fundamentales: 1. La creencia de que el saber verdadero debe fundarse en un ámbito no corpóreo, descontaminado de lo empírico; 2. Que el conocimiento solo es posible en la medida en que se asienta en un punto de observación inobservado, que no pueda ser puesto en duda desde ningún punto de vista; 3. Que el objeto del conocimiento (naturaleza, materia, etc.) es regido por una lógica maquina. A esto, Castro-Gómez le agrega que, la Hybris del Punto Cero, al menos en la Nueva Granada, tiene una relación muy estrecha con el *habitus* de Limpieza de Sangre. (cfr. Castro-Gómez, Decolonizar la Universidad... pp. 82-83)

⁵⁹⁷ Ver, Schrodinger, E., *What is Life?* Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 118, 127. En este texto, Schrodinger acuña el término *principio de objetivación*, para referirse a la asunción *inconsciente* del sujeto según la cual él mismo no toma parte ni participa de los resultados de la observación; en otras palabras, se asume que el sujeto no hace parte del mundo. Para el autor, esta asunción es un principio racional que fundamenta el conocimiento, pero considera que el “mundo real” no es así, pues, éste es sólo uno, orgánico, interrelacionado, en el que el sujeto no está “separado del mundo, sino que está imbricado en una red viva con él”. La objetividad, queda puesta en duda y, dice Schrödinger, se parece a la paradoja del gato. Ver también, Malin, S. *Nature Loves to Hide: Quantum Physics and the Nature of Reality, a Western Perspective*. New York: Oxford University Press, 1995. En la que el físico muestra que seguimos aferrados a una cosmovisión “newtoniana” (en la que sujeto y objeto están separados y no se influyen el uno al otro) aunque ha-

la *competencia* que se da dentro y fuera de las universidades, por las patentes de éste u otro descubrimiento científico-técnico. Esta competencia, cuenta el profesor Hurtado⁵⁹⁸, lleva al hombre de ciencia a ocultar información, a maquillar sus conclusiones para favorecer a quienes financian su investigación, o incluso a acudir al desprestigio del otro (un ejemplo viejo de ello es la disputa entre Celestino Mutis y Sebastián López Ruíz⁵⁹⁹). Aun así, la ciencia sigue ocupando el lugar privilegiado entre todos los saberes producidos, y sigue apareciendo como el saber legítimo por antonomasia.

Tal fiabilidad en el saber científico y particularmente en el de los expertos parece justificarse en cuanto que ellos han estudiado pequeños campos del saber, han dedicado gran parte de su vida a investigar en universidades “altamente calificadas”, sobre una problemática desde una disciplina. Otro tipo de saberes, en cambio, no parece tener otro fundamento que la tradición (que se ve desde la modernidad como una “traición” a la verdad) o el misticismo orgánico como en el caso, por ejemplo, del saber chamánico.

Junto a la modernidad se inaugura el discurso justificador de las prácticas coloniales, el mismo que permite su perpetuación; es decir, se inaugura la *colonialidad*, la otra cara de la moneda. En palabras de Castro-Gómez, la “colonialidad hace referencia al modo en que la experiencia del colonialismo se convierte en constitutiva permeando las formas de conocer, ser y actuar” (Conversación personal, 19 de Junio de 2012). Este discurso es el mismo que comprendió a los nativos de *nuestra América* como si fueran el pasado viviente, el que barbarizó a los colonizados, lo mismo que a los colonos, el que enmu-

yamos abandonado su paradigma y nos insta a abandonarlo en aras a afrontar los nuevos desafíos que nos presenta nuestro tiempo.

⁵⁹⁸ Hurtado, L., Consideraciones Filosóficas sobre el Fenómeno de la Especialización en las Ciencias. En: *Praxis Filosófica* N. 39, Julio-Diciembre 2014, p. 11-40. Cali: Universidad del Valle.

⁵⁹⁹ Ver, Castro-Gómez, S. *La Hybris del Punto Cero*. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, 2010, pp. 216-227.

deció los saberes y sacralizó el alfabeto⁶⁰⁰. En efecto, Mignolo señala que el hecho de que los indígenas americanos no tuvieran lenguaje escrito se erigió como la razón inexcusable para considerarlos bárbaros y deslegitimar sus saberes.

Así pues, se puede señalar la fundación de la primera universidad en América Latina en 1551 (San Marcos), como el comienzo de la expropiación institucionalizada del saber. A pesar de que las primeras universidades en este territorio estuvieron básicamente enfocadas a la formación de teólogos (principalmente evangelistas), legisladores y médicos, ya funcionaba el dispositivo de “blanqueamiento” e “hidalguía” que va a imperar durante la *Ilustración*.

La *Ilustración* cambia la visión y el modo de proceder de la universidad, algo notable en el *Conflicto de las Facultades*⁶⁰¹: la idea de libertad otorgada por el *Tribunal de la Razón* que mora en la Facultad de Filosofía (posteriormente, la de Humanidades) no tenía cabida dentro de la universidad medieval; y la aparición de la Universidad estatal divide la universidad en dos: por un lado, las facultades superiores, que deben responder a los intereses del gobierno; por el otro la de Filosofía, cuya finalidad única es la persecución de la verdad.

El fenómeno de la especialización en la ciencia, según dice el profesor Luis Humberto Hurtado, está relacionado íntimamente con el proceso de profesionalización que se produjo en esta actividad a raíz de la reforma de la universidad de los siglos XVIII y XIX. Se funda, subraya Hurtado, en 1794 *L'école polytechnique* y el *Musée National d'histoire Naturelle* de Francia, que constituyeron “los primeros institutos de investigación moderna [yo diría ilustrada]”⁶⁰². En ellos, por primera vez, la enseñanza va unida a la investigación: el científico y el profesor se fusionan, y el saber se produce en los laboratorios. No

⁶⁰⁰ Cfr. Mignolo, W. *The Darker Side of the Renaissance*. Michigan: The University of Michigan Press, 1995, p. 125-160.

⁶⁰¹ Kant, I. *El Conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: Ed. Losada, 1963.

⁶⁰² Hurtado, L. Op. Cit. P. 44.

obstante, este modelo se vio truncado por el napoleónico que organizó la universidad a partir de las escuelas especiales o profesionales, facultades, y cuya finalidad fue formar profesionales al servicio del imperio, lo que justificó que los ministerios se encargasen de establecer los cursos y los profesores.

2. Del estado imperial al banco

Kant advierte la diferencia entre los sabios propiamente dichos y los letrados. Estos, dice, “como agentes del gobierno que ocupan un cargo que aquél les otorga a favor de su propia causa (...) [aunque hayan] hecho sus estudios en la Universidad, pueden haber olvidado mucho (de lo que se refiere a la teoría)”⁶⁰³. En otras palabras, los letrados no son otra cosa que “hombres de negocios o técnicos de la ciencia”⁶⁰⁴ que tienen una influencia legal sobre el público, por ser *instrumentos del gobierno*. Según la exposición kantiana, las *facultades superiores* estarían pobladas en su mayoría por letrados, al contrario de la Facultad Inferior, la Facultad de Filosofía, cuya finalidad es “enfrentarse a todas las disciplinas para someter a examen su veracidad”, llevando sus objeciones ante el *Tribunal de la Razón*. Según el filósofo de Konningsberg, en su calidad de profesionales, los profesores de las facultades superiores (teología, derecho y medicina) deben actuar y hablar al pueblo de acuerdo a los principios legislativos eclesiásticos y civiles; en calidad de sabios; en cambio, deben expresar sus objeciones y dudas al respecto, pero sólo al interior de la universidad. Está implícita aquí la diferencia entre *uso privado y público de la razón*. Siendo la última la actitud necesaria de la Facultad Inferior (Filosofía).

Esta distinción recuerda a los dos metarrelatos que Lyotard examina en torno a la legitimación del saber⁶⁰⁵ y que sin duda responde

⁶⁰³ KANT, I. Op. Cit. P. 20

⁶⁰⁴ Ibidem.

⁶⁰⁵ LYOTAR, J. La Condición Posmoderna. Informe sobre el Saber. México D.F.: Ediciones Rei, 1990.

a la lógica dualista de la modernidad: el de la *educación del pueblo* que consiste en la diversificación de las ciencias en aras al *desarrollo material* para uso de toda la *humanidad*; y el *del progreso moral de la humanidad*. En éste último, la función de la universidad no sería solo formar profesionales, sino principalmente formar humanistas. Castro-Gómez encuentra dos elementos comunes a los metarrelatos mencionados: 1. *La estructura arbórea del conocimiento* y 2. *El reconocimiento de la universidad como lugar privilegiado de conocimiento*. Ciertamente, la universidad fue el organismo encargado de dar legitimidad a todo tipo de saber, de discernir entre el saber “científico” y el “pre-científico”, se convirtió en la institución guardiana de una “verdad” escrita alfabéticamente, en un idioma apto para la abstracción y, por supuesto, objetiva y universal. Grosfoguel ilustró en el marco del Seminario del Pensamiento Contemporáneo organizado por Unicauca (intervención del 6 de octubre 2014) que si analizamos los “mitos” fundacionales de las disciplinas encontraremos una singularidad colonial: la mayoría, si no el 100% de los autores fundacionales son blancos, hombres y europeos: los griegos para la filosofía; Marx, Weber y Durkheim para la sociología; Newton para la ciencia moderna; Descartes, Freud, Piaget, Vygotsky, etc. Podemos decir, entonces, con Castro-Gómez que hay un “color de la razón” que administra y organiza el saber.

3. El color de la razón

No es un secreto que la educación superior fue pensada desde su fundación como un privilegio de la pequeña élite que ostentaba el poder. Privilegio que fue institucionalizado como consta por la exigencia que se hacía del certificado de “pureza de sangre e hidalguía” como condición para ingresar a las primeras instituciones educativas superiores controladas por el clero. En la colonia, las universidades eran exclusivas para pequeños grupos de españoles y criollos que controlaban la economía y la política. Para la mayoría de la población no era necesaria la educación, bastaba con que trabajara y “salvara su alma”.

La Ilustración no transformó esta característica de la universidad, aunque hubo mayor acceso y una apertura legislativa.

Ahora bien, teniendo en cuenta que actualmente no son los Estados, sino instituciones privadas vinculadas a las grandes empresas financieras, las que están dispuestas a invertir grandes sumas de dinero en investigación científica (natural y social principalmente), cabe señalar con Castro-Gómez que “el saber que es hegemónico en estos momentos ya no es el que se produce en la universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en la empresa transnacional”⁶⁰⁶. La universidad pierde, entonces, su estatuto como fiscalizador del saber y se corporativiza, es decir, se convierte en una empresa que deja de lado los dos grandes metarrelatos mencionados y sirve solamente para “la planetarización del capital”: la función principal de la universidad ahora es producir, investigar especializadamente, patentar conocimientos, etc. Con el fin de *ranquearse* entre las mejores, para que se le inyecte más capital.

4. En este contexto, ¿se puede pensar en decolonizar la universidad?

En 2011 la UNESCO publicó el libro *Filosofía, una Escuela de Libertad*. En él se busca rescatar la importancia de la filosofía, no solo a nivel educativo, sino como ejercicio de libertad del ser humano en la ciudad. Este informe presenta un estado del arte de la enseñanza de la filosofía en muchos países del globo, proponiendo, de ese modo, la difusión de las discusiones, estrategias, falencias y políticas que afectan y/o cambian el papel de la filosofía en cada país. La intención última de esta publicación es “fortalecer [la] enseñanza [de la filosofía] donde ya existe y promoverla donde aún no se practica”⁶⁰⁷. Los investigadores

⁶⁰⁶ Castro-Gómez, S. Decolonizar la Universidad. La Hybris del Punto Cero y el Diálogo entre Saberes. (...) p. 84

⁶⁰⁷ UNESCO. *Filosofía, una Escuela de Libertad. Enseñanza de la Filosofía y aprendizaje del Filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México

de la UNESCO plantean que la enseñanza de la filosofía es, por definición, una necesidad democrática cosmopolita, de hecho una de las grandes cuestiones que emergen en el estudio es qué tan complejo, y cómo puede hacerse para que los valores universales con los que está comprometida la organización (derechos humanos y derechos de los niños) se vinculen con las diversas culturas que “incluye”.

No pretendo extenderme en este punto. Sólo quiero llamar la atención sobre tres elementos que se encuentran en dicha publicación: 1. Hay una tendencia mundial a restarle importancia a la enseñanza de la filosofía en la educación básica y media, puesto que se considera como un curso para adultos, objetivo e investigativo; 2. En muchos de los países donde aún se da el curso de filosofía en bachillerato, los requisitos exigidos al profesor son mínimos, como si ésta fuera una actividad cuya importancia se reduce a la lectura de manuales de curso; y 3. Aunque en países como el Congo, Nigeria, la India y México, entre otros, los docentes intentan introducir elementos culturales propios como esenciales en el curso de filosofía, la “historia de la filosofía” no se pone en cuestión. Esto da cuenta de la compleja y difícil tarea que es tan solo, hablar de decolonizar una disciplina.

Darcy Riveiro⁶⁰⁸, propone un modelo de universidad que se abre hacia la transdisciplinariedad, en la medida que todos sus estudiantes entrarían a los *institutos centrales* donde harían un recorrido por las ciencias naturales y humanas y podrían redirigirse o bien a una *facultad profesional* o bien dedicarse a la pedagogía. Riveiro cree que este modelo debe ser un “norte en la lucha por la reestructuración de cualquiera de las universidades de las naciones latinoamericanas” y debe generar “programas concretos de acción que tengan en cuenta las situaciones locales”⁶⁰⁹. No obstante, la “universidad nueva” es producto de un profundo convencimiento positivista que añora la uni-

D.F.: UNESCO, 2011, p. IX

⁶⁰⁸ Riveiro, D. *La Universidad Nueva: un Proyecto*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2006.

⁶⁰⁹ *Ibíd.*, p. 100

versidad ilustrada al servicio del Estado. De lo que no se percata el pensador brasileiro, es que en una universidad tal persistiría la *hybris del punto cero*.

Aunque la respuesta a nuestra pregunta parezca ser un no inevitable, hay que subrayar que esta reflexión se viene adelantando desde hace ya algunos años y que vale la pena retomar aquel caso paradigmático de la Universidad Amautay Wasi del Ecuador que fue aprobada como institución formadora de la nación en agosto de 2004 por CONESUR⁶¹⁰. La propuesta no es que las universidades deban convertirse en nuevas “Amautay Wasi”, como diría Mignolo eso sería confundir la diversidad de “un paradigma otro”, con la universalidad de “otro paradigma”. Nuestra intención es, por un lado, mostrar que la universidad decolonial no ha sido sólo una idea, sino que se ha concretizado alguna vez; por otro lado, presentar la estructura de esta universidad como *facto* para continuar la reflexión.

Frente a la tradicional *Ratio Studiorum* que, según Ramírez⁶¹¹, se impuso como modelo de educación único en las universidades del subcontinente, la Universidad Amautay Wasi presenta tres elementos metodológicos que rompen con aquel molde escolástico: 1. Círculos de estudio en los que se abordan problemáticas desde la ciencia indígena y la ciencia occidental; 2. Clases multilingües (era obligación del graduado mostrar competencia en lengua occidental y dos lenguas indígenas); 3. Los profesores se conforman por centros de saber (político o *atiy*, espiritual o *nunay*, productivo o *ruray*, tecnológico o *yachay*) por los que cada estudiante debe rotar, y en el centro está el Ser Humano, la cultura, el *Kawsay* (buen vivir).

Algo así como una decolonialidad de la universidad implicaría un *giro* hacia los “paradigmas otros” a partir de los cuales se puede des-velar la *hybris del punto cero*, y se vuelva a ver al ser humano de

⁶¹⁰ Información publicada en el *Boletín ICCI* en <http://www.icci.org.ec>

⁶¹¹ Ramírez, E. Implementación de la *Ratio Studiorum* en el Colegio de San Bartolomé (1604-1767). En: *Theologica Xaveriana* 152. Bogotá: Ed. Javeriana. 2004, p. 671.

un modo diferente. Creemos que esta reforma debe comenzar por la universidad pues ella es la abastecedora de docentes en todos los niveles educativos.

Referencias Bibliográficas

Arcila, R. (1970) El Informe Atcon. En: *La Universidad en América Latina*. Medellín: Ed. UAL.

Castro-Gómez, S. (2007) “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo entre saberes”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El Giro Decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Bogotá: Iesco-Pensar- Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S. (2010) *La Hybris del Punto Cero*. Segunda Edición. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Cusicanqui, S., (2006) Chhixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos decolonizadores. En: *Modernidad y Pensamiento Descolonizador*. Memoria del Seminario Internacional. La Paz: U. PIEB – IFEA (eds.).

Hurtado, L. (2014) Consideraciones Filosóficas sobre el fenómeno de la especialización en las ciencias. En: *Praxis Filosófica* N. 39, Julio-Diciembre 2014. Cali: Ed. Universidad del Valle.

Schrödinger, E. (1992) *What is Life?* Cambridge: Cambridge University Press.

Kant, I. (1963) *El Conflicto de las Facultades*. Editorial Losada. Buenos Aires.

Malin, S. (2001) *Nature loves to Hide: Quantum Physics and the nature of Reality, a Western Perspective*. New York: Oxford University Press, 2001.

Mignolo, W. (1995) *The Darker Side of the Reinassance*. Michigan: The University of Michigan Press, 1995.

Ramírez, E. (2004) Implementación de la *Ratio Studiorum* en el Colegio de San Bartolomé (1604-1767)” en *Theologica Xaveriana 152*. Bogotá: Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana.

Ramírez, E. (2008) *Historia Crítica de la Pedagogía en Colombia*. Bogotá: Editorial El Búho.

Riveiro, D. (2006) *La Universidad Nueva: un Proyecto*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

UNESCO. *Filosofía, una escuela de libertad*. México D.F.: UNESCO, 2011.

Boletín ICCI en <http://www.icci.org.ec>