

Cuatro injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: anglo-eurocentrismo, racismo, sexismo y humanismo*

Four epistemic injustices in university philosophy curricula in Colombia: Anglo-Eurocentrism, racism, sexism and humanism

[Artículos del dossier]

Laura Patricia Bernal-Ríos**

Fecha de entrega: 31 de agosto de 2021
Fecha de evaluación: 09 de diciembre de 2021
Fecha de aprobación: 11 de diciembre de 2021

Citar como:

Bernal-Ríos, L. P. (2022). Cuatro injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: anglo-eurocentrismo, racismo, sexismo y humanismo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126).
<https://doi.org/10.15332/25005375.7604>



Resumen

Se plantea que los currículos universitarios actuales de filosofía se soportan en estructuras curriculares que conllevarían diversas modalidades de *injusticias epistémicas*, a saber: (1) el anglo-eurocentrismo, (2) el racismo, (3) el sexismo y (4) el humanismo. Con base en esta premisa, la cual se considera inscrita en la trayectoria histórica de los *epistemicidios* occidentales, se propone la necesidad de decolonización del currículo universitario de filosofía en las universidades colombianas. Se plantea como un proyecto urgente de acción educativa que, de

* Este artículo se inscribe en la investigación doctoral "Injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: una historia del tiempo presente" del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, Colombia.

** Profesional en Filosofía y Letras. Magíster en Educación y doctorante en Educación de la Universidad de Caldas, Colombia. Integrante del grupo de investigación Maestros y Contextos. Correo electrónico: laura.bernal@ucaldas.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4038-2018>

modo inmediato, contribuiría a contrarrestar las diversas modalidades de *injusticias epistémicas* y, transitivamente, impulsaría la materialización de lo que aquí se denomina *justicia curricular*. Esto no solo sería provechoso para mejorar y transformar los currículos de filosofía en el nivel de educación superior y el paulatino enriquecimiento epistemológico de la filosofía, sino que también aportaría a un reconocimiento saludable de la pluridiversidad en la universidad.

Palabras clave: injusticias epistémicas, currículo, filosofía.

Abstract

It is proposed that current university philosophy curricula are based on curricular structures that would entail various forms of *epistemic injustices*, namely: (1) Anglo-Eurocentrism, (2) racism, (3) sexism and (4) humanism. Based on this premise, which is considered to be inscribed in the historical trajectory of Western *epistemicides*, the need for the decolonization of the university philosophy curriculum in Colombian universities is suggested. It is proposed as an urgent project of educational action that, immediately, would contribute to counteract the diverse forms of *epistemic injustices* and, transitively, would promote the materialization of what is here called *curricular justice*. This would not only be beneficial for the improvement and transformation of philosophy curricula at the higher education level and the gradual epistemological enrichment of philosophy, but would also contribute to a healthy recognition of pluridiversity in the university.

Keywords: epistemic injustices, curriculum, philosophy.

Introducción

Los actuales currículos universitarios de filosofía en Colombia¹ carecen de diversidad y soportan estructuras que conllevarían a cuatro modalidades de *injusticias epistémicas*, a saber: (1) el anglo-eurocentrismo, (2) el racismo, (3) el sexismo y (4) el humanismo. Davis (2021) argumenta que se ha observado ampliamente en los currículos de la filosofía académica una carencia de

¹ Farieta, Gómez y Almeida (2015) señalan que actualmente en Colombia hay dos modalidades de programas académicos universitarios que llevan por nombre "Filosofía". Por una parte, se encuentran los "estudios profesionales en Filosofía", y, por otra parte, las "licenciaturas en Filosofía". Uno de los aspectos diferenciales entre las dos modalidades es que las licenciaturas son programas de pregrado en educación y se distinguen de los programas profesionales cuyo contenido es principalmente disciplinar (Ley 30 de 1991). Otro aspecto diferenciador es que, de acuerdo con la clasificación del SNIES, los programas de estudios profesionales en filosofía se hallan en el área de conocimiento de las ciencias sociales y humanas, mientras que las licenciaturas en filosofía se encuentran en el área de las ciencias de la educación (p. 91).

diversidad al menos de dos maneras que soportan diversas *injusticias epistémicas*: i) respecto a las *identidades sociales* de sus practicantes, las mujeres filósofas, las comunidades, los grupos y sectores poblacionales con identidades, género y sexualidades diversas y singulares, y los pensadores pertenecientes a comunidades étnica y culturalmente diferenciadas, que se encuentran notablemente subrepresentados de los currículos, y ii) respecto a los tipos de discursos en los que participan sus practicantes o el *contenido* de sus contribuciones, los discursos de raza, de género y sexualidades, el posthumanismo y las filosofías no-occidentales, se encuentran entre los notablemente subrepresentados en los currículos (Davis, 2021, p. 215). Este tipo de injusticias prevalecen en los currículos universitarios de filosofía e introducen obstáculos epistémicos al ignorar, desestimar o rechazar rotundamente la diversidad epistémica. En este contexto, las jerarquías de conocimiento y hegemonías epistémicas facilitan y justifican prácticas pedagógicas, didácticas y evaluativas excluyentes que rigen no solo *quién* puede participar en los currículos filosóficos (es decir, qué *identidades sociales*), sino también *qué* se debe incluir (es decir, los *contenidos*) y *cómo* llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje (*metodologías y procesos*):

En una disciplina como la filosofía, cuya práctica transcurre predominantemente a través del discurso escrito y hablado, tales obstáculos epistémicos y comunicativos son prohibitivos. Por lo tanto, los efectos duales y combinados de la injusticia testimonial basada en la *identidad* y el *contenido* en la filosofía académica contribuyen plausiblemente a la falta de diversidad con respecto a las identidades sociales de sus practicantes y los discursos en los que participan. (Davis, 2021, p. 216)

Agregado a lo anterior, conviene precisar una diferenciación entre “currículo” y “plan de estudios” puesto que si se piensa que es lo mismo se caería en un error conceptual en el análisis y la reflexión que propone este artículo: un cuestionamiento a “lo curricular” en general, lo cual incluye lo pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo, más que a la distribución de los contenidos y espacios académicos incluidos en los “planes de estudio” de los pregrados de filosofía, o lo que es más, una visión reduccionista y simplista del “currículo”. De acuerdo con las políticas educativas vigentes en Colombia, el concepto de “currículo” se comprende como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos,

académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN, Decreto 230, 2002)

Como bien se sabe, todos los “currículos”, por disposición legal contienen, dentro de sus elementos un “plan de estudios”, y, por tanto, son el resultado de una práctica educativa compleja, donde no es dable escindir las facetas pedagógicas, didácticas y evaluativas de las estrictamente curriculares. En contraste: “el plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (MEN, Decreto 230, 2002).

La separación de las nociones de “currículo” y “plan de estudios” implica, en otras palabras, la concepción no reduccionista de un problema complejo que involucra criterios, metodologías, procesos, condiciones y contenidos que trascienden la composición de los planes de estudio de los programas académicos de pregrado en filosofía. Se hace necesario considerar también un diálogo con las perspectivas desde las cuales se ha pensado el “currículo” dentro del corpus conceptual pedagógico y sus batallas epistemológicas sobre “cuál es el conocimiento más valioso” y sobre su función social. Ciertamente, lo que siempre ha estado en juego es el conocimiento, seleccionado, difundido y evaluado en criterios, metodologías, procesos y cánones particulares que han venido fallando por su falta de diversidad y relevancia social para la formación integral, la construcción de identidades culturales y la materialización de los proyectos educativos institucionales en la educación filosófica a nivel profesional en Colombia.

Las tendencias curriculares socio-críticas y progresistas han insistido en la necesidad de repensar los currículos en favor de la diversidad, la *justicia epistémica* y su relevancia social (Huebner, Macdonald, Apple, Giroux, Freire, Wexler, Pinar, McLaren, Torres, Paraskeva, entre otros). Debe entenderse en este contexto la lucha por la diversificación y pertinencia del currículo como uno de los *leitmotiv* de estos teóricos, quienes fueron capaces de traer a primer plano conceptos imponentes que remodelarían el campo curricular: ideología, hegemonía, currículo formal, real y oculto, poder, reproducción, resistencia, transformación, emancipación, clase, género, raza, justicia curricular, epistemicidio curricular, entre otros (Paraskeva, 2011).

En forma similar, en el punto de la discusión se argumentará que los estudios curriculares decoloniales en el ámbito global están incorporando nuevos paradigmas curriculares que podrían contribuir a contrarrestar las *injusticias*

epistémicas identificadas en los currículos universitarios de filosofía. Lo propio han hecho las teorías posthumanistas. Ambas apuestas pueden ser comprendidas como modelos emergentes desde los cuales se podría empezar a tender puentes hacia el logro de una deriva de *justicia curricular* en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía a nivel de educación superior en Colombia. Y es que la *justicia epistémica* se debe comprender como un proyecto contrahegemónico que, en el campo curricular, propone la identificación, eliminación y sustitución de las estructuras de conocimiento injustas imbricadas en las “jerarquías de conocimiento” y las “hegemonías epistémicas”. Para esbozar el marco interpretativo que permita comprender la denuncia de las *injusticias epistémicas* en los currículos universitarios de filosofía y explorar senderos para el logro reivindicativo de la *justicia curricular*, en el primer apartado se delimitará el lugar de la apuesta: el de la *universidad occidentalizada* que recrea “jerarquías de conocimiento” y “hegemonías epistémicas”. En los dos apartados siguientes se desarrollará una conceptualización de las *injusticias epistémicas* en los currículos filosóficos a partir de una concepción que, en lo central, se direcciona a expresar los ocultamientos efectuados en la *universidad occidentalizada*. En el cuarto apartado se contextualizará las modalidades de *injusticias epistémicas* y se argumentará su vinculación en la trayectoria histórica de los *epistemicidios* occidentales. Por último, se presentará una discusión sobre la necesidad de impulsar la *justicia epistémica* a través de la decolonización de los currículos universitarios de filosofía colombianos, una apuesta inscrita en el proyecto general del logro de la *justicia curricular*.

La universidad occidentalizada: jerarquías de conocimiento y hegemonías epistémicas

Las *universidades occidentalizadas* se revelan como lugares de profunda injusticia. Esta afirmación conmueve. La injusticia está arraigada dentro de las universidades, en gran parte, como resultado de los procesos de “producción y jerarquización de conocimiento” que proceden de supuestos epistemológicos y metodológicos profundamente arraigados en la tradición occidental. Parte de lo que está mal en nuestras instituciones de educación superior es que están *occidentalizadas*. Que estén “*occidentalizadas*” no indica que sean simplemente universidades ubicadas en el Occidente geopolítico, sino que refiere a universidades de los Nortes y los Sures Globales reproductoras de “jerarquías de conocimiento” y “hegemonías epistémicas” propias de la Modernidad que se han afianzado con el tiempo. A su vez, a lo largo de sus específicas trayectorias

temporales, han propiciado la invalidación y el silenciamiento de otras formas históricamente eficaces de ver, comprender y explicar el mundo y la realidad. Éstas han sido casi completamente borradas del currículo o silenciadas por las tradiciones epistemológicas y metodológicas de Occidente, lo que ha restringido a los currículos y ha hecho más difícil concebir y abrazar alternativas que yacen más allá del canon occidental. Como bien lo plantea Grosfoguel en ellas se ha cristalizado “una jerarquía epistémica donde se privilegian los conocimientos occidentales sobre las cosmologías y conocimientos no-occidentales institucionalizados a través del sistema global de universidades” (Grosfoguel, 2006, p. 154). Están “*occidentalizadas*” en el sentido en que son instancias locales de un modelo académico dominante basado en un canon epistémico occidentalocéntrico que da por sentado y atribuye la verdad solo a la forma occidental de producción de conocimiento. Un canon que ignora otras tradiciones epistémicas y reprime activamente todo lo que en realidad se articula, piensa y visualiza fuera de ese canon (Mbembe, 2016, p. 33). Una consecuencia derivada del carácter jerárquico de la producción y difusión de conocimiento en la *universidad occidentalizada* es que determina quién y qué constituye “conocimiento” (o no).

En las *universidades occidentalizadas* esta lógica de afianzamiento de “jerarquías del conocimiento” se ha convertido en la nueva normalidad, con las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades ocupando un estatus más bajo en relación con sus contrapartes: las ciencias exactas y naturales. En palabras de Braidotti (2020): “las humanidades en su conjunto no ocupan ya ningún lugar hegemónico dentro de la jerarquía de los sistemas de producción de conocimiento en el mundo contemporáneo” (p. 24). La “producción y jerarquización de conocimiento” permanece intacta en la actualidad y se basa en herramientas metodológicas, premisas teóricas, estilos de escritura y argumentación desarrollados y afianzados por académicos europeos y anglo-americanos. Grosfoguel (2013) comprende que las *universidades occidentalizadas* son aquellas cuya estructura epistemológica se basa en el conocimiento producido por unos cuantos hombres de cinco países occidentales (Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y los EE. UU.) que han monopolizado la plataforma epistemológica occidental a expensas de la diversidad epistémica global. Las formas curriculares dominantes han demostrado una enorme irresponsabilidad epistemológica, al negarse a pensar la educación superior al margen del dogma de la occidentalización:

En las *universidades occidentalizadas*, el conocimiento producido por epistemologías, cosmologías y visiones del mundo “otras” o desde geopolíticas y

corpo-políticas del conocimiento de diferentes regiones del mundo consideradas como “no-occidentales” con sus diversas dimensiones espacio/temporales se consideran “inferiores” en relación con el conocimiento “superior” producido por los hombres occidentales de cinco países que conforman el canon de pensamiento en las humanidades y las ciencias sociales. [...] Más aún, el conocimiento producido por las mujeres (occidentales y no-occidentales) también es inferiorizado y marginado del canon de pensamiento. Las estructuras de conocimiento fundacionales de la *universidad occidentalizada* son epistémicamente racistas y sexistas al mismo tiempo. (Grosfoguel, 2013, p. 35)

Una peculiaridad de este problema es que la universidad se oculta a sí misma su condición de *occidentalizada*. Este ocultamiento ofusca el conocimiento de las relaciones de injusticia que allí se recrean sobre los sujetos mismos de conocimiento y sus condiciones de posibilidad. Se requiere, entonces, de un paso intermedio: una conceptualización capaz de revelar la clase de *injusticias epistémicas* ocultas por la *universidad occidentalizada* y, desde luego, en los currículos universitarios de filosofía.

Las injusticias epistémicas en los currículos universitarios de Filosofía

No es de extrañar que la filosofía académica esté enmarcada en la impronta epistémica de la *universidad occidentalizada*. Según Grosfoguel, Hernández y Rosen (2016) los currículos universitarios de filosofía asumen una narrativa *occidentalizada* tan normalizada que no se cuestiona a sí misma. Este trasfondo tácito enmarca a los currículos filosóficos en el ámbito global. El problema con esta narrativa es que excluye tradiciones de pensamiento, culturas, saberes, experiencias, formas *otras* de hacer filosofía, situadas en los diversos Sures Globales, en una idea ajena a una enseñanza más amplia de la misma que abarque una gama más extensa de discursos.

Es difícil cuestionar la idea de que, la filosofía como campo o disciplina en las *universidades occidentalizadas* pueda ser un bastión del supremacismo cultural y del privilegio estructural masculino-heteronormativo. Por el momento basta revisar el diseño curricular de los departamentos de filosofía de las universidades colombianas² para percatarse de la abrumadora ausencia de las filosofías no-

² Farieta (2018) presenta un detallado análisis comparativo de los *contenidos* de los planes de estudio de los programas de pregrado en filosofía en Colombia, el cual permite identificar las características de la educación en filosofía a nivel profesional y de licenciaturas, en términos de número de créditos por tipo de espacio académico.

occidentales, de mujeres filósofas, de pensadores pertenecientes a comunidades étnica y culturalmente diferenciadas o a comunidades, grupos y sectores poblacionales con identidades, género y sexualidades diversas y singulares. Sobresalen los contextos dentro de la narrativa de la historia de la filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea³. Se caracterizan por incluir cursos y seminarios sobre empirismo inglés, racionalismo continental, idealismo alemán, pragmatismo angloamericano, filosofía analítica, lógica (aristotélica, matemática, de proposiciones o simbólica), fenomenología, hermenéutica, metafísica, ontología y problemas fundamentales de la epistemología, la ética, la política y la estética, todas de corte *occidental*. La teología, cultura teológica, cultura religiosa, cultura cristiana, cristología, doctrina social de la iglesia o filosofía de la religión, tienen una presencia significativa en programas de las universidades confesionales. En contraste, los cursos o seminarios de filosofía no-occidental tienen una precaria presencia en los currículos. Se encuentran cursos y seminarios sobre filosofía latinoamericana y colombiana (en currículos más moderados no se les llama “filosofía” sino “pensamiento” latinoamericano y colombiano), no obstante, se omite la inclusión de otras tradiciones de pensamiento de los Sures Globales (África, Asia, Oceanía, “Oriente”, etc.)⁴. En términos de la didáctica específica de la filosofía, predomina la metodología del seminario alemán, la disertación y los enfoques y procesos de la enseñanza filosófica “tradicionalista”. Esto implica que el currículo de los departamentos de filosofía ha girado alrededor de las tradiciones filosóficas y pedagógicas occidentales, mientras que las tradiciones no-occidentales están mayoritariamente excluidas, lo cual se materializa en cánones y metodologías que definen cuáles autores se deben enseñar-aprender (los “clásicos”), cuáles problemas son pertinentes o no, y cómo intervenir los procesos pedagógicos, didácticos y evaluativos en la enseñanza universitaria de la filosofía. Davis (2021) argumenta al respecto:

Las exclusiones de contenido privan a los estudiantes de estas oportunidades, comunicándoles efectivamente que dicho contenido no pertenece a los

³ “Se confunde el origen de la filosofía europea (que puede en parte originarse en Grecia) con el origen de la filosofía *mundial*, que tiene diversos orígenes, tantas como tradiciones fundamentales existen. Además, se piensa que el proceso fue linealmente siguiendo la secuencia *filosofía griega, medieval latina y moderna europea*. Pero el periplo histórico real fue muy diferente” (Dussel, 2010).

⁴ Las rutas de formación optativas, electivas libres o electivas de énfasis, complementarias o profundización incluyen, según la oferta, seminarios o cursos de filosofía no-occidental, pero este tipo de créditos tienen una destinación específica para el cumplimiento de cuotas de *flexibilidad curricular* con el propósito de lograr la acreditación en alta calidad, lo cual no implica necesariamente que sean destinadas para una *diversificación curricular* minuciosa.

departamentos de filosofía (este mensaje también se comunica a través de los currículos, en relación con los tipos de cursos ofrecidos y requeridos para que los estudiantes avancen profesionalmente). Los estudiantes que no están familiarizados con diversos discursos seguirán ignorándolos debido a la falta de exposición, y los estudiantes con intereses (o intereses potenciales) en estas áreas tendrán menos probabilidades de perseguirlos si perciben que tales intereses no tienen lugar en la profesión de manera más amplia. Algunos estudiantes pueden dejar la disciplina para perseguir estos intereses en otro lugar. [...] Las intervenciones transformadoras a nivel de currículos requieren una expectativa colectiva de que la familiaridad y el respeto *por* los diversos discursos son una parte integral de la educación filosófica. (Davis, 2021, p. 237)

Si bien el occidentalocentrismo es parte del problema, también es cierto que, desde la *formación docente*, la *libertad de cátedra* y la *autonomía universitaria*, no se abordan lo suficiente estas *otras* tradiciones, tendencia que se refleja en la práctica de aula. En cuanto a tradiciones filosóficas, en Colombia los currículos universitarios se debaten entre canalizarse por la filosofía analítica o la continental. Las diferencias entre currículos de las licenciaturas y los programas profesionales se centran en aquellas que siguen un enfoque continental y otras que, de la mano de la idea de la educación como solución de problemas, han encontrado herramientas valiosas en la filosofía analítica por el enfoque en la lógica y la argumentación. Sin embargo, no se encuentran aún apuestas consolidadas hacia la *diversificación curricular*. Así pues, la ignorancia aparentemente justifica la *injusticia epistémica*. Como no se conocen estas *otras* tradiciones y tienen poco impacto en “nuestra filosofía”, se tiene justificación para permanecer ignorantes acerca de ellas y para negarle el título de “filosofía” a otras tradiciones sobre la base de que no se involucran en nada reconocible como “filosofía competente” (Van Norden, 2017). Aunque el imperativo ético de la inclusión epistémica está fuera de toda duda, la problematización debe dar cuenta de la *Realpolitik* para determinar qué “voces” epistémicas cuentan en el establecimiento de los currículos de filosofía de la *universidad occidentalizada*. Garfield y Van Norden (2016) señalan que la gran mayoría de departamentos de filosofía a nivel global ofrecen solo cursos de filosofía derivada de Europa y el mundo de habla inglesa, y que la disciplina en su conjunto sigue siendo redomada y decididamente anglo-eurocéntrica:

Pedimos a aquellos que creen sinceramente que tiene sentido organizar nuestra disciplina enteramente en torno a figuras y textos europeos-estadounidenses que sigan esta agenda con honestidad y franqueza. Por lo tanto, sugerimos que cualquier departamento que ofrezca regularmente cursos solo sobre filosofía

occidental debe cambiar su nombre a “Departamento de Filosofía Europea y Angloamericana”. Este simple cambio aclararía el dominio y la misión de estos departamentos y señalaría sus verdaderos compromisos intelectuales. No vemos ninguna justificación para resistirnos a este cambio particularmente para quienes respaldan, implícita o explícitamente, esta orientación eurocéntrica. Por supuesto, creemos que cambiar el nombre de los departamentos no sería tan valioso como ampliar el currículo filosófico y conservar el nombre de “filosofía”. Esperamos que los departamentos de filosofía algún día enseñen a Confucio de manera tan rutinaria como ahora enseñan a Kant, que los estudiantes de filosofía eventualmente tengan tantas oportunidades de estudiar el *Bhagavad Gita* como *La República*, que el experimento mental del hombre volador del filósofo persa Avicena sea tan conocido como el experimento mental de los cerebros-en-una-cubeta de Hilary Putnam, que el examen crítico del concepto del “yo” por el antiguo erudito indio Candrakirti sea tan estudiado como David Hume, que Frantz Fanon, Kwasi Wiredu, Lamé Deer y María Lugones sean tan familiares para nuestros estudiantes como sus igualmente profundos colegas en el canon filosófico contemporáneo. Pero, hasta entonces, seamos honestos, afrontemos la realidad y llamemos a los departamentos de Filosofía Europea y Angloamericana como lo que realmente son. (Garfield y Van Norden, 2016)

En otras palabras, si los departamentos de filosofía continúan negándose a *diversificar* los currículos y relegando el estudio de *otras* filosofías, estos departamentos anglo-eurocéntricos deberían confesar que se limitan al estudio de un área específica de la filosofía, un cierto rango geográfico o una tradición de pensamiento: la tradición “occidental”, que es, como dijo Whitehead, una “serie de notas al pie de página a Platón”. Sin embargo, esta tradición es siempre el estándar, por tanto, la filosofía sigue siendo, implícita y por defecto, *occidentalizada*. Los departamentos no están enseñando la filosofía profunda, fascinante y cada vez más relevante que está fuera del canon tradicional. Hay quienes intentan imprimir diversidad epistémica en sus prácticas curriculares, pedagógicas, didácticas y evaluativas; no obstante, esa es la excepción que confirma la regla porque lo que se pretende es que los estudiantes dominen las teorías y metodologías occidentales. De esta manera, las filosofías no-occidentales siguen siendo fundamentalmente *otras*. Un enfoque alternativo de la enseñanza universitaria de la filosofía, uno que se tome en serio el objetivo de abrir la disciplina, trataría tanto a la filosofía occidental como a las no-occidentales como inflexiones locales de un fenómeno global. En esta senda, las tradiciones filosóficas no-occidentales han sido históricamente subalternizadas o silenciadas de los currículos, lo cual constituye una forma de “injusticia”, esto muestra que el

problema con los currículos filosóficos es básicamente una cuestión de *justicia curricular*.

Los planteos de Fricker (2017) se pueden aplicar al debate sobre las “jerarquías de conocimiento” dentro de la *universidad occidentalizada*. Fricker define las *injusticias epistémicas* como las relaciones de poder asimétricas que influyen en lo que se considera conocimiento, así como en lo que no se considera como tal. Estas injusticias se entienden como la tendencia a dudar de la capacidad de personas o colectivos sociales para ser conocedores fiables o productores de conocimiento creíble. De manera que las *injusticias epistémicas* generan agravios para el sujeto o el grupo social, dado que los degrada al suponer que no son capaces de adquirir la condición de sujetos de conocimiento, y, claro está, la plena condición humana.

Fricker identifica dos tipos de injusticias, en el sentido de que sujetos y colectivos sociales son tratados de manera epistémicamente injusta, por lo menos, en dos sentidos: (1) por los prejuicios dominantes que degradan la credibilidad de sus voces, juicios y saberes, en la que la afirmación de conocimiento de una persona se desestima debido a la pertenencia a un grupo social determinado (*injusticia testimonial*); y (2) debido a que las capacidades y recursos que posee una determinada comunidad para interpretar su experiencia social resultan inadecuados (*injusticia hermenéutica*). El punto en común es que se impone alguna forma de prejuicio contra ciertos conocedores, basándose en una *identidad social* asumida. Estas formas de injusticia son transcendentales en las *universidades occidentalizadas* porque muestran las implicaciones de dejar de lado algunos sistemas de conocimiento. A los efectos del argumento de Fricker, se cometen *injusticias testimoniales y hermenéuticas* contra culturas o colectivos sociales, cuando los currículos no son lo suficientemente representativos de sus perspectivas, tradiciones, saberes y experiencias.

Este planteo resulta adecuado para comprender el sistema que ha dado lugar a la presencia significativa de *injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía*, al etiquetar como “fuentes de conocimiento poco fiables” a las tradiciones no-occidentales. Bajo esta impronta, se considera que mantener los currículos filosóficos tradicionalistas implica silenciar a quienes son remarcados como fuentes dudosas de conocimiento y que el conocimiento fluya en una dirección: de la cultura dominante (productora de conocimiento) hacia la cultura dominada (receptora de conocimiento). Como resultado, diversos centros epistemológicos son agraviados al ser sus tradiciones excluidas de los currículos educativos y de la “comunidad epistémica”.

La *justicia epistémica* significaría el establecimiento de una representación igualitaria entre las diversas tradiciones filosóficas, en donde los aportes epistémicos de aquellos grupos sociales considerados como carentes de credibilidad, vistos a la luz de los aportes de Fricker y Grosfoguel, deberían ser reconocidos. La justicia está constituida nada menos que por otorgar poder epistémico a diferentes grupos sociales, es decir, reafirmando su credibilidad como auténticos productores de conocimiento. Esto es, el viraje del “monocultivo epistémico” que caracteriza a los currículos universitarios de filosofía hacia currículos que permitan la coexistencia de diversas tradiciones de pensamiento como un imperativo de *justicia curricular*.

Justicia curricular y epistemicidio

Hay similitudes entre la comprensión de Fricker de la *injusticia epistémica* con el problema del *epistemicidio*, una forma diferenciada de *injusticia* concebida por Santos (2017a) como una muerte epistémica: “la destrucción de sistemas de conocimiento, formas de conocimiento y modos de ser en el mundo” (p. 55). En ese contexto, el *epistemicidio* implica un problema de *justicia curricular*, de manera más precisa, una reproducción de la *injusticia epistémica* constituida en las relaciones desiguales entre saberes, en el establecimiento de monocultivos epistémicos que devienen de la invalidación de otras tradiciones, sistemáticamente desvalorizadas.

Torres (2011) comprende la *justicia curricular* en tanto la construcción de un sistema educativo justo y respetuoso de la diversidad, comprometido con proyectos curriculares antidiscriminación, que obliga a prestar especial atención a los *currículos* para que no funcionen cual “caballos de Troya” en la cultura universitaria, cuyos contenidos escondan sesgos y errores que no permitan la materialización de la *justicia epistémica*. En el campo curricular, fue Paraskeva (2020) quien identificó una lógica similar a la del *epistemicidio* en ese preciso ámbito. Paraskeva sostiene que el yugo del imperio de la razón eurocéntrica occidental moderna se configura en la matriz hegemónica eugenésica del *epistemicidio* educativo y curricular. En ese contexto, defiende la necesidad de abrir los cánones teóricos y metodológicos curriculares para desafiar la “*occidentosis* educativa y curricular”. Según el autor, la educación, y especialmente el currículo, constituyen el ejemplo vivo de un aparato educativo que es ante todo un laboratorio del *epistemicidio*:

Las visiones y nociones que legitimaron formas particulares de conocimiento sobre otras están protegidas por “la” visión y noción única de la ciencia y la investigación —una cuasi profecía— apoyada por el despotismo de una matriz de razonamiento epistemológico Eurocéntrica Occidental Moderna que ha sido diseñada y desarrollada a diario en las fábricas del conocimiento Eurocéntrico —nuestras Universidades y sus centros de investigación—. La educación y el currículo que conocemos —y que se ha producido— han diseñado, desarrollado y protegido el canon de la Modernidad Eurocéntrica Occidental al imponer una visión eugenésica del conocimiento, de la investigación y de la ciencia que promueve y legitima un fascismo epistemológico atroz. [...] En un mundo epistemológicamente diverso, abordar la variedad de desafíos que enfrentamos como sociedad global y local con una sola plataforma epistemológica no sólo es imposible y escandalosamente erróneo desde un punto de vista histórico: es eugenésico. (Paraskeva, 2020, pp. 165-166)

Paraskeva no reclama ninguna forma de *romantización* de las tradiciones no-occidentales ni pretende rechazar totalmente la tradición occidental. Lo que reivindica es el *reconocimiento* no negociable de que ambas tradiciones tienen la misma legitimidad epistemológica y que, por lo tanto, deben sentarse cara a cara en un diálogo para la producción de conocimiento desde la *justicia epistémica*. A pesar de su crítica de la hegemonía epistémica occidental, es significativo que Paraskeva argumente no tanto por la exclusión de la tradición occidental, sino por la inclusión de múltiples tradiciones. Esto significaría romper el canon eugenésico y las formas totalitarias de jerarquización de conocimiento en las que ha estado operando la *universidad occidentalizada*. Castro-Gómez (2007) lo plantea en conjunción con el “diálogo de saberes”:

El tema de la decolonización en la universidad se encuentra unido a otro asunto no menos importante: el diálogo de saberes. Tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario. [...] Observados desde el punto cero, los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como *doxa*, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado. Solamente son legítimos aquellos conocimientos que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir del mismo punto cero. Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, “pre-científicos” y, en cualquier caso, como pertenecientes al *pasado* de Occidente. ¿Cómo es posible, entonces, un diálogo de saberes? La respuesta no puede ser sino una: el diálogo de saberes sólo es posible a través de la *decolonización del conocimiento* y de la *decolonización de las*

La decolonización sustantiva debe tener como uno de sus pilares la transformación de las universidades en espacios que fomenten activamente la diversidad epistemológica. Al ampliar los medios de “producción de conocimiento” para incluir múltiples epistemologías es posible comenzar a convertir un “diálogo de saberes” en la nueva normalidad, fomentando así una nueva cultura dentro de la Academia que abraza la *justicia epistémica y curricular*. Esta reflexión se ha basado en teorías de la (in)justicia para contextualizar cuestiones de equidad a la luz de las tradiciones occidentales y no-occidentales dentro de la universidad. Se ha argumentado que la “jerarquización de conocimiento” en la *universidad occidentalizada* se basa en *injusticias epistémicas*. Digamos, entonces, que la materialización de la *justicia curricular* significaría por lo menos dos realizaciones:

(1) No es la disyunción sino la conjunción epistémica lo que se pregona. No conlleva una *cruzada contra Occidente*. Se trata, más bien, de una *ampliación* del campo de la filosofía por medio de un *currículo integrativo* en el que la filosofía occidental pueda “enlazarse” con otras tradiciones.

(2) Se habla de diversificación curricular en términos de rehabilitación de narrativas subalternizadas, en respuesta a los cambios actuales en los paisajes del conocimiento. En el caso de los currículos filosóficos, los fines de la diversificación son eliminar las barreras que han desestimado a las voces no-occidentales e incrementar la presencia de las tradiciones que han sufrido una desvalorización injusta. No obstante, aquí se sostiene que se debe superar la mera “diversificación curricular” para lograr una justicia curricular sustantiva. Si no se abordan las diversas modalidades de *injusticias epistémicas*, las estrategias de diversidad tienden a tener un impacto superficial. Se hace necesario no solo diversificar la filosofía, sino, ante todo, decolonizarla. El simple hecho de permitir la coexistencia de diversas tradiciones en los currículos es un paso necesario hacia la *justicia curricular*, pero puede no ser suficiente. La “diversificación curricular” no conlleva el dismantelamiento de las condiciones estructurales de producción y afianzamiento de las “jerarquías de conocimiento”. Esos esfuerzos podrían denominarse “diversificación blanda o *light*” a través de reconocimientos simbólicos de la diversidad cultural que, por lo demás, no amenazan el *statu quo*. Por lo tanto, las reformas basadas en la diversificación tienden a no alterar significativamente las “estructuras o jerarquías de conocimiento” existentes.

A pesar de que la “diversificación curricular” hace un noble llamado al pluralismo epistemológico, tal diversificación puede contar menos si, a su vez, no busca revertir las *injusticias epistémicas* estructurales que se incluyen en los currículos universitarios de filosofía.

En este marco, el principio de que la diversidad es importante por sí misma como por razones pedagógicas e intelectuales es indudable: un currículo mayoritariamente blanco o mayoritariamente masculino es política e intelectualmente incorrecto. Por el contrario, un currículo expansivo que, tomado en su conjunto, pone diferentes ideas, textos y tradiciones en la conversación es pedagógicamente sólido. Sin embargo, la “diversificación curricular” en sí misma no es lo mismo que “decolonización” si todo lo que genera es un pluralismo simplista que permite que el *statu quo* y sus ortodoxias concomitantes permanezcan sin ser cuestionadas ni modificadas por medio de “reformas blandas” procuradoras de cambios simbólicos incompletos, insuficientes o inadecuados a los currículos. En cambio, la decolonización curricular aborda tanto las “jerarquías de conocimiento” como las “hegemonías epistémicas” de la *universidad occidentalizada*. Desde la decolonización se busca no solo la pluralidad epistemológica sino la reestructuración institucional, curricular, pedagógica, didáctica y evaluativa.

Una tarea relacionada es la de evaluar qué conocimientos y perspectivas han sido ocluidos por las formaciones disciplinarias dominantes en las universidades. El desafío sustancial es identificar y deshacer las maneras en que las formas de conocimiento han sido socavadas, marginadas, descartadas o apropiadas. Se trata de la necesidad de una profunda remodelación de las “jerarquías de conocimiento” en las que los Sures y los Nortes globales emergen como interlocutores en la producción de conocimiento y tienen discusiones como iguales. Esto no solo sería provechoso para el paulatino enriquecimiento epistemológico de la filosofía académica, también, aportaría a un saludable reconocimiento de la *pluridiversidad* en la universidad. Decolonizar la universidad es, por tanto, reformarla con el objetivo de crear un pluriversalismo, una tarea comprometida con la refundación radical de las formas *occidentalizadas* de pensar y la conmovición de las divisiones disciplinarias (Mbembe, 2016, p. 37).

La trayectoria de cuatro injusticias epistémicas pasadas y continuas en los currículos universitarios de filosofía

El marco interpretativo provisto permite acercar el *epistemicidio* al lugar de la *injusticia epistémica*. Quizás más insidiosa que la descarada réplica de la educación occidental es la persistente narrativa popular de que la educación superior institucionalizada es un producto (o incluso un regalo) de Occidente. Esta tergiversación de la historia niega la existencia de la Universidad de Tombuctú (Malí) y la Universidad de Al-Azhar (Egipto) como universidades pioneras establecidas en los años 982 y 970, respectivamente; más de cien años antes del nacimiento de las principales universidades europeas medievales: la Universidad de Bolonia fundada en 1088, Oxford en 1096, Sorbona en 1150, Salamanca en 1218, Coimbra en 1290 y Berlín en 1811, reconocidas como las primeras universidades occidentales (Santos, 2017b, p. 9). Lo que dio a las *universidades occidentalizadas* su carácter distintivo fue el uso de las formas occidentales de conocimiento como un medio para “civilizar” a los “bárbaros”; pueblos originarios y nativos. Las *universidades occidentalizadas* ejercieron una forma de control sobre el conocimiento que erradicó y relegó los sistemas de conocimiento, leguajes y experiencias de los “otros” a la brujería, la doxa y la superstición, con el fin de establecer su propia episteme como “superior y legítima”. Los actuales sistemas de educación superior en muchos países, tanto en los Sures como en los Nortes globales, comparten la prosapia del sistema europeo medieval.

Para entenderlo, conviene visitar aquello que Grosfoguel (2013) llamó los “cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”. Grosfoguel reúne cuatro historias distintas de *epistemicidio*, historias que la tradición *occidentalizada* aborda como procesos históricos separados y superados. El cuestionar su supuesta desarticulación e inactualidad brinda un panorama poderoso de la centralidad y persistencia de los procesos de “jerarquización de conocimiento” en las *universidades occidentalizadas*. Los cuatro *genocidios* relatados por Grosfoguel se dieron en el siglo XVI, tanto con sus derivas militares como epistemológicas e ideológicas y hallan interrelación a partir del *racismo epistémico*: (1) contra los musulmanes y los judíos en nombre de la “pureza de sangre”, (2) contra los pueblos indígenas en América y Asia, (3) contra los africanos con su esclavización, y (4) contra las mujeres indoeuropeas, principalmente mediante la quema en la hoguera como brujas, debido a prácticas de conocimiento que no estaban controladas por los hombres.

Los *genocidios* provocados por el “racismo de color” y el “racismo religioso” fueron *epistemicidios* que prohibían que los grupos sociales racializados

(africanos, indígenas, musulmanes, judíos y mujeres, occidentales o no) practicaran sus cosmologías, conocimientos y visiones de mundo. Se los sometió a un *racismo epistémico* que desvalorizó su conocimiento: “El acto racista consiste en una declaración arbitraria de superioridad destinada a consagrar la supremacía de un grupo, de una clase o de una especie de hombres sobre otros” (Mbembe, 2018, p. 132). Para Grosfoguel, las *universidades occidentalizadas* internalizaron desde su origen las estructuras racistas de los cuatro *genocidios/epistemicidios* del siglo XVI:

Se considera funcionamiento normal que solo hombres occidentales de cinco países constituyan el canon de pensamiento en todas las disciplinas de la *universidad occidentalizada*. No hay escándalo en ello, porque son un resultado de las estructuras de conocimiento racistas normalizadas del mundo moderno/colonial. Cuando la *universidad occidentalizada* se transformó a finales del siglo XVIII de universidad teológica cristiana a universidad secular kantiana/humboldtiana, usó la idea antropológica kantiana de que la racionalidad estaba encarnada en el hombre blanco al norte de las montañas Los Pirineos, clasificando a los pueblos negros (África), rojos (indígenas en las Américas) y amarillos (Asia). Las personas con “falta de racionalidad” (incluidas todas las mujeres del mundo) estaban epistémicamente excluidas de las estructuras de conocimiento de la *universidad occidentalizada*. Es a partir de este supuesto kantiano que se fundó el canon de pensamiento de la *universidad occidentalizada* moderna. (pp. 52-53)

Esta trayectoria histórica de prácticas epistémicas de exclusión continúa en nuestras disciplinas y *universidades occidentalizadas* hasta el día de hoy, con efectos devastadores. La hipótesis aquí planteada es que la persistencia histórica del epistemicidio en los currículos actuales de los departamentos de filosofía de las *universidades occidentalizadas* se parapetan en una estructura de conocimiento inscrita en la aludida historia y, en la actualidad, puede ser vista en el marco interpretativo de las *injusticias epistémicas*: (1) el anglo-eurocentrismo, (2) el racismo, (3) el sexismo, y (4) el humanismo. Los continuos *epistemicidios* son evidencia de que los patrones establecidos a través de la conquista en el siglo XVI todavía están profundamente arraigados en las instituciones de educación superior *occidentalizadas*. ¿Cómo convertirnos en parte de la creación de la nueva arquitectura del conocimiento que permite la co-construcción del conocimiento entre diversos saberes para revertir los *epistemicidios curriculares* y las *injusticias epistémicas* pasadas y continuas que aún están sin resolver? ¿Cuánto, entonces, es preciso *desaprender* y *revertir* de nuestros currículos? A continuación, se iniciará una conceptualización de las modalidades de injusticia epistémica en los

currículos universitarios de filosofía como aporte a la resolución de los cuestionamientos planteados.

El anglo-eurocentrismo epistémico (occidentosis)

Un problema crítico en la mayoría de departamentos de filosofía es que sus currículos se adhieren a las tradiciones europeas y angloamericanas, razón por la cual cada vez son más recurrentes las definiciones de “currículos occidentalocéntricos”, “currículos anglosajones” o “currículos eurocéntricos”, que hacen de estas tradiciones los contenidos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Paraskeva (2018) señala que el anglo-eurocentrismo es un *epistemicidio*. Ciertamente, en el currículo filosófico se ha legitimado un marco epistemológico eugenésico que elimina *otras* realidades epistemológicas, el *epistemicidio* de lo no-occidental y lo no-anglo-europeo. Este se entiende como el refuerzo de lo que Al-Hamad llamaría *occidentosis* severa. El pensador iraní Al-I Ahmad (1984) la diagnosticó como una enfermedad proveniente de Occidente:

La *Occidentosis* tiene dos polos. Un polo es Occidente, las naciones desarrolladas que pueden utilizar máquinas para convertir las materias primas en formas que se pueden considerar bienes. Estas materias primas lo son también los mitos, los dogmas, la música y los mundos superiores. El otro polo son las naciones no industrializadas con retraso en el desarrollo que se han vuelto consumidoras de los bienes occidentales. (Al-I Ahmad, 1984, p. 27).

Al-I Ahmad define la *occidentosis* como el conjunto de acontecimientos en la vida, la cultura, la civilización y el modo de pensar de un pueblo que no tiene tradición en la que apoyarse, que solo tiene lo que “la máquina occidental” le aporta (p. 34). Uno de los mitos que esta máquina fue capaz de consolidar es una visión muy concreta de la sociedad, la ciencia, la cultura, perpetuada por la educación y el currículo, que inculcan la noción de Occidente como una civilización históricamente superior en un culto eugenésico. Así las cosas, el currículo proporciona el medio para la reproducción de la *occidentosis*. Estudiosos del currículo como Paraskeva (2018) han basado sus teorías en el trabajo de Al-I Ahmad, para: “Desafiar la *occidentosis* y establecer una cultura curricular y educativa más progresista, no eugenésica y no racial, una plataforma curricular alternativa” (p. 214). Con todo, en Colombia contamos con una tradición filosófica consolidada⁵ en la que apoyarnos para hacer frente a la *occidentosis*. No

⁵ Para mayor información véase: Bernal (2020).

obstante, parte de la razón por la cual se realizan muy pocos cambios curriculares es que este problema se confunde con el antioccidentalismo:

La crítica del anglo-eurocentrismo continúa siendo caracterizada erróneamente como un rechazo simplista y preventivo de cualquier teoría que emerja de Europa o los Estados Unidos, y que este rechazo es motivado por un nacionalismo bastante anticuado. Contra esta idea, sugiero que la crítica del anglo-eurocentrismo no tiene que ver ni con el nacionalismo ni con el separatismo, sino que responde a la preocupación por lograr una epistemología democrática en un mundo aún colonizado. (Martín-Alcoff, 2018)

Mientras las filosofías no-occidentales sufren un déficit de credibilidad, la filosofía occidental en general y la anglo-europea en particular sobrellevan un exceso de credibilidad epistémica (Davis, 2016). La decolonización del currículo filosófico requiere una desvinculación de su dependencia casi exclusiva de los modos de razonamiento occidentales para propiciar espacios de encuentro horizontal entre diferentes epistemes. Por tanto, la decolonización implica un proceso que no es necesariamente la destrucción del conocimiento occidental, sino descentrarlo o descanonizarlo. La lucha en contra del canon curricular hegemónico no puede enfrascarse en la construcción de otro canon (la tarea no es sustituir cánones), debe huir de cualquier desafortunada “canonología” (está en contra de cualquier canon). La decolonización curricular es una falta de respeto deliberado del canon, una lucha contra la ortodoxia epistemológica:

El siglo XX “fue el último siglo Eurocéntrico” (Thernborn, 2010). Como bien dijo Frantz Fanon (1963): “vamos, camaradas, el juego europeo ha acabado definitivamente, es necesario encontrar otra cosa”. (Paraskeva, 2020, p. 239)

El racismo epistémico

Debido al *racismo epistémico* naturalizado, en los Estados Unidos en 2013, Sudáfrica en 2015 e Inglaterra en 2015, florecieron movimientos sociales como: *#BlackLiveMatters* (BLM), *#RhodesMustFall* (RMF), *#DecolonisingTheCurriculumMovement*, que denunciaban el racismo sistémico o estructural de las instituciones estatales, incluidas las instituciones de educación superior, y, por tanto, demandaban la decolonización curricular para dismantelar las ortodoxias existentes, al exigir currículos que reflejen las múltiples historias de

poblaciones negras e indígenas a nivel mundial⁶, planteando cuestiones sobre *quién enseña* (*Why isn't my professor Black?*), *qué se enseña* (*Why is my curriculum white?*) y *cómo se enseña* en las *universidades occidentalizadas* (Peters, 2015). Esos movimientos sociales reconocieron el *racismo epistémico* y la ausencia de narrativas inclusivas en los currículos universitarios, atacando la centralidad del conocimiento blanco-occidental en las construcciones curriculares.

Del mismo modo, los currículos universitarios actuales de filosofía en Colombia se caracterizan por incluir, como parte fundamental, los cánones blanco-europeos, con especial atención en la oferta de cursos y seminarios orientados sobre un pequeño grupo de hombres-filósofos-blancos-europeos; entre los nombres que más se repiten se encuentran Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Fichte, Schelling, Habermas, Rawls, Locke, Berkeley, Hume, Schopenhauer, Foucault y Deleuze. En lugar de esto, el currículo de filosofía tiene que ser más que un canon de filósofos blancos. El reduccionismo de los departamentos de filosofía se basa en la falta de conciencia de que se propician currículos *monocromáticos*, como resultado de la normalización del Apartheid epistémico:

El canon de la filosofía occidental constituye una familia con lazos intergeneracionales (monocromáticos), es importante señalar que los negros ni siquiera formaron parte de la familia; siempre eran forasteros, considerados permanentemente “incapaces” de participar en la comunidad filosófica normativa. Lo que se vuelve obvio es que el sesgo disciplinario de la filosofía y su membresía exclusiva monocromática prevaleciente han militado en contra de la presencia de los negros. Los filósofos negros son marcados como no deseados y asignados a la parte trasera del proverbial autobús filosófico. Y si esto es cierto, entonces la filosofía occidental, su *ethos* racial blanco, se ha convertido en un monstruo, en algo fraudulento, inmoral e incapaz de ver su propia decadencia. (Yancy, 2015, pp. 1151-1152)

Sin embargo, no se debe descartar el pensamiento filosófico blanco-occidental simplemente por ser tal; en su lugar, se trata de interrumpir la “pureza” disciplinaria, dismantelar el monocultivo y la proliferación de los cánones blanco-europeos que comprenden gran parte del currículo, y, en consecuencia, tienen un impacto adverso en la diversificación curricular. La escasez en los currículos de pensadores negros o pertenecientes a comunidades étnica y culturalmente

⁶ Para mayor información véase: Yancy (1998); Botts et ál. (2014); Waters (2003) y Whyte (2017).

diferenciadas ha sido un factor que ha contribuido a mantener el *racismo epistémico* y los estereotipos contra las *identidades sociales* no dominantes en la disciplina, quienes pueden experimentar un ambiente inhóspito en la filosofía al experimentar injusticias epistémicas basadas en la identidad. La proliferación de currículos alternativos en esta vereda está revitalizando el pensamiento filosófico, inclusive, el de cuño más conservador de la tradición filosófica occidental. Este es un desafío fundamental que no ha sido abordado con suficiente energía en los currículos universitarios de filosofía y, claro está, en esta línea argumentativa, podría ser la piedra de toque para confrontar la cuestión del racismo curricular en la filosofía y su enseñanza.

El sexismo epistémico

Érase una vez que una gran amnesia se instaló en los currículos universitarios de filosofía, que se olvidaron de la contribución de las mujeres en este campo. El destino de las mujeres en esta historia fue el olvido, o, ser tratadas, lo que es peor, como “filósofas menores” a la sombra de los filósofos canónicos masculinos; negando su credibilidad intelectual en el marco de la *injusticia epistémica* de tipo testimonial. Se instaló la resistencia a la posibilidad de mujeres filósofas o que, si las había, acaso fueran *buenas filósofas*, socavando sus capacidades como contribuyentes epistémicas. De esta manera, por la fuerza de la repetición, se las confinó en una condición menor, disminuyendo sus posibilidades de ser incluidas en el canon o en los currículos (Hutton, 2019).

La filosofía académica es desproporcionadamente blanca e hipermasculina⁷, como se refleja en los currículos por la ausencia de filosofía escrita por mujeres o por integrantes de las comunidades, sectores y grupos poblacionales con identidades, género y sexualidades diversas y singulares, y por las mujeres integrantes de las comunidades étnica y culturalmente diferenciadas en los departamentos de filosofía, al punto que algunos (o incluso muchos) practicantes diversos deben sublimar aspectos importantes de su identidad para sentirse “en casa” en la disciplina (Davis, 2021, p. 229). La razón es que se han establecido límites disciplinarios que consideran a estos pensadores como incompatibles con la “filosofía seria”.

⁷ Para mayor información sobre la mujer en la filosofía, véase: Alcoff (2003); Haslanger (2008); Calhoun (2009); Antony (2012). Sobre las mujeres negras, véase: Yancy (2008); Belle (2011); Russell (2019); Narayan (2003); Wilson (2017); y Lee (2017). En cuanto a las personas trans y no binarias, véase: Bettcher (2018).

Si bien es cierto que existe una producción significativa de estas comunidades, sectores y grupos poblacionales, esta no ha sido reconocida en las representaciones estándar de los currículos tradicionalistas. Este punto puede hacerse más obvio con respecto a las filósofas que han sido históricamente minusvaloradas por el *sexismo epistémico* (Grosfoguel, 2011; 2013): el privilegio del conocimiento masculino occidental por medio del *epistemicidio* del patriarcado. Los mencionados rasgos patriarcales del canon filosófico sugieren el *sexismo epistémico* que ha marcado la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en la educación superior, lo cual incentiva la proliferación de “currículos patriarcales” o “currículos androcéntricos”. El campo de la filosofía es lo suficientemente conservador como para que cualquier intento de reemplazar a un autor masculino por una mujer o por un curso de filosofías feministas, filosofías y epistemologías *queer*, etc., corra el riesgo de atraer llamadas de “corrección epistémica” y ser rechazado en consecuencia. Del mismo modo, si un departamento ofreciera tal curso, se ofertaría como un curso electivo u optativo. El mensaje directo es que este tipo de pensadores o discursos no son fundamentales en la disciplina; que de ser incluidos en el currículo, no son una parte esencial del mismo⁸.

Los movimientos feministas, *queer* y trans alteraron el clima filosófico y contribuyeron a la presión para recuperar en la historiografía a estos discursos. Un gran cambio ha sido que las mujeres y las integrantes de las disidencias, diversidades y singularidades sexuales y de género ahora son consideradas interesantes como filósofas por derecho propio; tanto es así que, hay casos en los que un macho no canónico figura como beneficiado por asociación con una “gran pensadora”. Lo importante aquí es que estos avances en la historiografía han comenzado el reemplazo de los relatos de la misoginia filosófica y cisgénero en las narrativas estándar, por una imagen más compleja e incluyente de la filosofía. Entre los muchos prejuicios testimoniales que han comenzado a disiparse por la modificación del canon filosófico excesivamente falogocéntrico en los Nortes Globales (y transitivamente en los Sures Globales), se encuentra la opinión de que estos grupos poblacionales no produjeron ninguna filosofía significativa. A pesar de ello, incluso ahora, es común que los currículos de filosofía sigan compuestos completamente por hombres cisgénero, identificados como heterosexuales, blancos y de los Nortes Globales (Dembroff, 2020, p. 401).

⁸ Los currículos universitarios de filosofía en Colombia no ofertan cursos o seminarios sobre mujeres-filósofas como parte esencial del canon de enseñanza. Predominan las cátedras de “autor” (antiguo, medieval, moderno y contemporáneo); sin embargo, la gran mayoría de departamentos ofertan cursos o seminarios de autores-hombres.

Pero aún nos enfrentamos al problema de cómo integrar a estas comunidades, grupos y sectores poblacionales en los currículos: ¿cómo construir currículos filosóficos que anulen el *sexismo* y el *androcentrismo epistémico*? Mientras se celebra un nuevo capítulo en la historia de la filosofía debido al progresivo interés por el pensamiento y las contribuciones de estos colectivos, debemos proteger a los currículos de una nueva amnesia. Se trata de una apuesta político-epistémica por confrontar las viejas narrativas que sustentaron y normalizaron esta gramática de la *injusticia epistémica*. Desde luego, la nueva amnesia trae el peligro de que, al integrar a estas comunidades, grupos y sectores poblacionales en el currículo tradicionalista, se puedan distorsionar sus contribuciones ubicándolos en la narrativa preexistente que evalúa sus méritos filosóficos desde la base del anglo-eurocentrismo, el racismo y el humanismo, de modo que los currículos filosóficos no cambiarían sustancialmente (no es una simple cuestión de cuotas en el currículo). Lo que significaría insertarlos en una narrativa construida sin ellos, una narrativa que cometió la injusticia de excluirlos epistémicamente. El mejor antídoto para la nueva amnesia es construir currículos filosóficos desde un enfoque decolonizador que evite las trampas de los modelos antiguos y desmantele las diversas *injusticias epistémicas*, bases sobre las que se construyó la vieja narrativa.

El humanismo epistémico

El sesgo humanista en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía está históricamente ligado a la concepción de la pedagogía y la filosofía como *humanismos*, a la idea de *humano* que el *humanismo* contiene (el hombre como la presunta medida de todas las cosas), y, por tanto, al “currículo humanista”: la suposición de que los humanos son excepcionales y deberían ser el foco principal de la enseñanza filosófica. Estas ideas son cada vez más objeto de escrutinio por el posthumanismo y el postantropocentrismo (Braidotti, 2020). El primero se centra en la crítica del ideal humanista del “hombre” (bien apretujado con la crítica del privilegio eurocéntrico), mientras que el segundo se muestra crítico con la jerarquía de las especies y el excepcionalismo antropocéntrico (crítica del privilegio de especie y el énfasis en la co-presencia de los humanos, los animales, la tecnología y lo no-humano, la simultaneidad de los seres en el mundo)⁹. Para

⁹ En Colombia hay una marcada oferta de cursos y seminarios sobre antropología filosófica, humanística y humanismo. Sin embargo, ningún programa ofrece cursos o seminarios sobre posthumanismo. Podría pensarse que esta temática se incluye dentro de los cursos sobre:

Braidotti, las humanidades están corriendo el serio peligro de desaparecer del currículo universitario del siglo XXI. El ataque al humanismo se basa en uno de sus mayores defectos: su intrínseco antropocentrismo. El modelo renacentista de universidad humanista ha muerto y las perspectivas decoloniales y posthumanistas tienen sus implicaciones para el futuro de los currículos universitarios (Braidotti, 2013, p. 18). En este sentido, se ha sugerido que el posthumanismo puede transformar la educación superior de tres maneras:

En primer lugar, nos obliga a tener en cuenta lo decididamente humanista que es casi toda la filosofía y la investigación educativa. En segundo lugar, nos permite reformular la educación para centrarnos en cómo estamos relacionados con los animales, las máquinas y las cosas de la vida, en el nivel universitario. En tercer lugar, al aprovechar e incorporar estas dos primeras ideas, nos permite comenzar a explorar nuevas direcciones posthumanistas en la investigación, el diseño curricular y la práctica pedagógica. (Snaza et ál., 2014, p. 40)

Braidotti (2013) plantea que los currículos de las humanidades perpetúan un objeto de estudio que está obsoleto: el humano; lo que sugiere que los currículos necesitan ser revisitados desde un enfoque posthumanista: un enfoque que va más allá del *excepcionalismo* humano. Juntas, la perspectiva posthumanista y la decolonial, pueden ser más efectivas porque pluriversalizan la tarea de decolonizar los currículos universitarios, contribuyendo a generar dudas sobre las visiones hegemónicas de lo humano, como parte de los esfuerzos por encauzar los problemas de justicia epistémica en la educación superior, incluyendo la enseñanza de la filosofía:

Necesitamos que la universidad sea un lugar de formación para la crítica democrática. Yo sueño con un ensamblaje posible, crítico y creativo, que consistiría en: Edward Said mezclado con Microsoft, mezclado con Gloria Anzaldúa, mezclada con Gilles Deleuze, mezclado con Facebook, mezclado con Donna Haraway, mezclada con el Antropoceno, mezclado con Black Lives Matter, mezclados con #Metoo, mezclado con la justicia medioambiental transnacional, mezclada con el desafío de pensar afirmativamente. Traería de vuelta conjuntos como éstos al epicentro de la formación en la universidad para la docencia y la investigación. Lo que debemos aprender, en el mundo entero, es como llegar a ser una democracia inclusiva. El modelo de las posthumanidades críticas ofrece un posible camino hacia delante. (Braidotti, 2020, p. 125).

autores y problemas contemporáneos, filosofía contemporánea, tendencias actuales de la filosofía o filosofía actual.

Discusiones

¿Cómo se ha reaccionado ante la necesidad de decolonizar los currículos universitarios de filosofía para que estos no sean fuentes de *injusticias epistémicas*? Los estudios curriculares decoloniales se han venido configurando como un campo teórico y metodológico en las últimas dos décadas en el ámbito global. Estas investigaciones se hacen necesarias en un contexto mundial en el cual la teoría curricular sigue basada en el paradigma epistemológico occidental que ofrece dos modalidades: una dominante (occidental-occidentalizada) y una contradominante e invisibilizada (la del resto del mundo). Los estudiosos del currículo decolonial enfatizan que no se trata de reconciliar las modalidades dominante y contradominante, sino de ir más allá, hacia una *ecología de saberes*, creando un espacio de igualdad de oportunidades para diversos tipos de discursos. Al mismo tiempo, demuestran que los proyectos y las apuestas por la decolonización curricular ganan, paulatinamente, centralidad y solidez. Coinciden en que el currículo se ha constituido en un mecanismo de producción de *injusticias epistémicas*, cuando ciertos conocimientos y ciertos conocedores no son reconocidos en el mismo grado que otros, reforzando la hipótesis acerca de que es incorrecto seguir considerando que la comunidad epistémica global comprende exclusivamente a Occidente y, luego, a los conocimientos y conocedores de las periferias globales. Con ello se afianza un modelo estructural y epistémicamente injusto. Los investigadores han encontrado diversas anomalías en el paradigma normal del *currículo occidentalizado* y, en consecuencia, han postulado teorías, modelos, metodologías e instrumentos alternativos que, según su alcance, permitirían resolver las anomalías detectadas e insatisfechas por el paradigma dominante. Sería apresurado plantear que el periodo normal del paradigma curricular dominante cede o se repliega en el acontecimiento de un momento revolucionario; pero sí es notoria una creciente insatisfacción. Después de desentrañar las consecuencias de los currículos anglo-eurocéntricos, racistas, sexistas y humanistas, se pueden señalar direcciones productivas que van más allá del paradigma normativo del currículo occidentalizado, el mismo que promueve *injusticias epistémicas y curriculares*. Las contribuciones de los autores estudiados permiten fundamentar la hipótesis planteada, toda vez que presentan investigaciones que buscan alternativas curriculares de la ortodoxia en la construcción curricular.

No obstante, no existe una fórmula única que se ajuste a todos los departamentos de filosofía, ni un consenso sobre los puntos de acción para “decolonizar”. En su forma más simple, “decolonizar” significa poner fin a una condición colonial.

Tuck y Yang (2021) denuncian que uno de los usos dados al discurso de la “decolonización” en la investigación educativa y en las ciencias sociales ha sido adoptado con demasiada superficialidad: hoy no es anómala la referencia a la necesidad de “decolonizar nuestras escuelas” o, incluso, el comprometerse de manera sincera con “decolonizar el pensamiento de los estudiantes”; sin embargo, muchas veces se trata de una mera apropiación de la decolonialidad que la convierte en una metáfora y no se traduce en una acción decolonizadora materialmente significativa. Para Tuck y Yang, la decolonización solo puede ser eficaz en la realidad material y no en una metáfora abstracta de la *justicia social*:

La metáfora invade la posibilidad misma de la decolonización [...] No es fácil injertar el decolonizar (el verbo) y la decolonización (el sustantivo) en discursos y marcos teóricos preexistentes, aun cuando sean críticos, aun cuando sean antirracistas, aun cuando sean marcos de justicia. [...] La decolonización no es un término intercambiable para otras cosas que queremos hacer en pro del avance de nuestras sociedades e instituciones educativas. [...] Es claro que abogamos por el análisis del colonialismo dentro de la educación, la investigación educativa y la investigación en ciencias sociales. [...] Sin embargo, la adopción demasiado ligera del discurso decolonizador (que convierte la decolonización en una metáfora) es apenas una parte de la historia. (pp. 65-66)

Ante el cuestionamiento que precipitó este artículo, la decolonización puede comprenderse como un movimiento de *justicia social* claramente civil para empoderar a comunidades, grupos y sectores previamente desvalorizados, el cual enarbolaría reivindicaciones en contra de la *injusticia epistémica* en la educación superior. En este contexto, la operacionalización del proyecto de decolonización se centra principalmente en la relectura de cuestiones de justicia, sean de carácter (re)distributivo, culturales, políticas y de la aceptación de la diversidad epistémica en las *universidades occidentalizadas*. Frente a los currículos universitarios actuales de filosofía, portadores de estructuras curriculares perjudiciales que pueden recrear las diversas modalidades de las *injusticias epistémicas* aquí descritas, se defendió el rol protagónico de las teorías decoloniales y posthumanistas del currículo, como modelos emergentes desde los cuales se podría empezar a tender puentes hacia una *justicia curricular* en la enseñanza de la filosofía. Este proyecto no es otro que el de la decolonización del currículo que insta el dismantelar las estructuras institucionales, curriculares, pedagógicas, didácticas y evaluativas que facilitan “jerarquías de conocimiento” y “hegemonías epistémicas” profundamente arraigadas, y se privilegie, en lugar de ellas, la diferencia, la apertura epistemológica y la diversidad para la formación integral, la

construcción de identidades culturales y la materialización de los proyectos educativos institucionales en la educación filosófica a nivel profesional en Colombia.

Se requiere con urgencia de teorías y prácticas curriculares desmarcadas de la teoría y praxis tradicional, que se alejen de las zonas regidas por los sistemas dominantes de significado que nos imponen irremediamente ciertos marcos reductivos. Dicho de otra manera, se hace urgente una perspectiva que pugne, interpele y conmueva las bases del currículo filosófico naturalizado. Esta nueva teoría y práctica deben partir de la premisa consistente en que la diversidad epistemológica del mundo es inmensa, como lo es su diversidad cultural, y que el reconocimiento de tal diversidad debe estar en el centro del currículo a partir de acciones reales. Se debe responder a las necesidades de una nueva configuración epistemológica que advierta contra las *injusticias epistémicas* y reivindique aquello que durante tanto tiempo ha sido proscrito. La decolonización del currículo es un proyecto con posibilidades de materialización, a contrapelo de la imagen que lo relega a la clase de las metáforas dóciles e inofensivas sin la capacidad de incidencia y transformación del mundo real.

Referencias

- Al-i ahmad, J. (1984). *Occidentosis. A Plague from the West*. Mizan Press Berkeley.
- Alcoff, L. (2003). *Singing in the Fire: Stories of Women in Philosophy*. Rowman & Littlefield.
- Antony, L. (2012). Different Voices or Perfect Storm: Why are There So Few Women in Philosophy? *Journal of Social Philosophy*, 43(3), 227-55. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2012.01567.x>
- Belle, K. (2011). Being a Black Woman Philosopher: Reflections on Founding the Collegium of Black Women Philosophers. *Hypatia*, 26(2), 429-37. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01172.x>
- Bernal, L. (2020). Descolonizar la historia de la tradición filosófica en Colombia: la necesidad de reevaluar los postulados historiográficos actuales. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(123), 149-165.
- Bettcher, T. (2018). 'When Tables Speak': On the Existence of Trans Philosophy. *Daily Nous* (May 30, 2018).
- Botts, et ál. (2014). What Is the State of Blacks in Philosophy? *Critical Philosophy of Race*, 2(2), 224-42.
- Braidotti, R. (2013). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2020). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- Calhoun, C. (2009). The Undergraduate Pipeline Problem. *Hypatia*, 24(2), 216-23.

- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Davis, E. (2016). Typecasts, Tokens, and Spokespersons: A Case for Credibility Excess as Testimonial Injustice. *Hypatia*, 31(3), 485-501. <https://doi.org/10.1111/hypa.12251>
- Davis, E. (2021). A Tale of Two Injustices: Epistemic Injustice in Philosophy. En J. Lackey (Ed.), *Applied Epistemology*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198833659.003.0010>
- Dussel, E. (2010). El siglo XXI: nueva edad en la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. *Signos filosóficos*, 12(23), 119-140.
- Farieta, A., Gómez, M. y Almeida, S. (2015). Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia. Parte 1: generalidades y flexibilidad. *Folios*, (42), 87-104.
- Farieta, A. (2018). Análisis comparativo de los planes de estudio de los programas de pregrado en filosofía en Colombia, segunda parte: contenidos. *Folios*, (48), 167-191. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8142>
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder Editorial.
- Garfield, J. y Van Norden, B. (2016). If Philosophy won't Diversify Let's Call It What It Really Is. *The Stone, The New York Times*.
- Grosfoguel, R. (2006). Actualidad del pensamiento de Césaire: redefinición del sistema mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial. En A. Césaire (Ed.), *Discurso sobre el colonialismo* (pp. 147-172). Ediciones Akal.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.
- Grosfoguel, R., Hernández, R. y Rosen, E. (2016). *Decolonizing the Westernized University: Interventions in Philosophy of Education from Within and Without*. Lexington Books.
- Haslanger, S. (2008). Changing the Ideology and Culture of Philosophy: Not by Reason (Alone). *Hypatia* 23(2), 210-23. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2008.tb01195.x>
- Hutton, S. (2019). Women, philosophy and the history of philosophy. *British Journal for the History of Philosophy*, 27(4), 684-701. <https://doi.org/10.1080/09608788.2018.1563766>
- Lee, E. (2017). Interview. En J. Yancy (Ed.), *On Race: 34 Conversations in a Time of Crisis*. University Press, 231-6.
- Martín-Alcoff, L. (2018). La cuestión del eurocentrismo: Žižek, Vallega y la filosofía latinoamericana. En M. Moraña (Ed.), *Sujeto, descolonización, transmodernidad. Debates filosóficos latinoamericanos* (pp. 69-84). Iberoamericana.
- Mbembe, A. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45.
- Mbembe, A. (2018). *Políticas de la enemistad*. Futuro Anterior Ediciones.
- Narayan, U. (2003). What's a Brown Girl Like You Doing in the Ivory Tower? Or, How I Became a Feminist Philosopher. En: Alcoff (Ed.), *Singing in the Fire: Stories of Women in Philosophy*. Rowman & Littlefield, 81-93.

- Paraskeva, J. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*. Palgrave Macmillan.
- Paraskeva, J. (2018). ¿Qué sucede con la teoría crítica (curriculum)? La necesidad de sobrellevar la rabia neoliberal sin evitarla. En R. Vásquez Recio (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación*. Ediciones Morata.
- Paraskeva, J. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 157-174. <https://doi:10.7203/con-cienciasocial.3.16795>
- Peters, M. (2015). Why is My Curriculum White? *Educational Philosophy and Theory*, 47(7), 641-646.
- Russell, C. (2019). On Black Women, 'In Defense of Transracialism,' and Imperial Harm. *Hypatia*, 34(2), 176-94.
- Santos, B. (2017a). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.
- Santos, B. (2017b). *Decolonising the University: the Challenge of Deep Cognitive Justice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Santos, B. (2019b). Más allá de la imaginación política y la teoría crítica eurocéntricas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(86).
- Snaza, N., Applebaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., Sandlin, J., Wallin, J. y Weaver, J. (2014). Toward a Posthumanist Education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 39-55.
- Torres-Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Tuck, E. y Yang, K. W. (2021). La descolonización no es una metáfora. *Tabula Rasa*, 38, 61-111.
- Van Norden, B. (2017). *Taking Back Philosophy: A Multicultural Manifesto*. Columbia University Press.
- Waters, A. (2003). Structural Disadvantage and a Place at the Table: Creating a Space for Indigenous Philosophers to Be More Proactively Involved in Decision Making Forums Affecting the Emergence and Impact of Indigenous Philosophers of the Americas. *American Philosophical Association Committee on American Indians in Philosophy*.
- Whyte, K. (2017). Indigenous Research and Professional Philosophy in the U.S. En Krishnamurti (Ed.), *Featured Philosopher*. <https://politicalphilosopher.net/2017/02/03/featured-philosopher-kyle-whyte/>
- Wilson, Y. (2017). How Might We Address the Factors that Contribute to the Scarcity of Philosophers Who Are Women and/or of Color? *Hypatia*, 32(4), 853-61.
- Yancy, G. (1998). *African-American Philosophers: 17 Conversations*. Routledge.
- Yancy, G. (2008). Introduction: Situated Black Women's Voices in/on the Profession of Philosophy. *Hypatia* 23(2), 155-9.
- Yancy, G. (2015). Through the Crucible of Pain and Suffering: African-American philosophy as a gift and the countering of the western philosophical metanarrative. *Educational Philosophy and Theory*, 47(11), 1143-1159. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.991499>